

ÍNDICE

[La IA puede hacer el trabajo, pero no puede aprender por ti](#) **EL PAÍS**

[Educación critica el rechazo de las CC.AA. del PP al Plan de Educación Inclusiva por una "estrategia partidista"](#) **EUROPA PRESS**

[El gobierno prepara su tercer decreto contra la universidad privada en menos de un año](#) **ABC**

[Dos agresiones en institutos de Andalucía en apenas 48 horas: una detenida en Coín y otro caso en San Roque](#) **EL CORREO de Andalucía**

[La escuela española tiene un tercio de alumnos que son analfabetos matemáticos: "La asignatura exige frustración y atención, lo que más falta"](#) **EL MUNDO**

[Educación y sindicatos sellan el acuerdo salarial docente en Extremadura pese al rechazo de CCOO: "Es el mejor pacto posible"](#) **EL DIARIO de Extremadura**

[El PP frena el objetivo del Gobierno de eliminar la educación especial para 45.000 alumnos](#) **ABC**

[Cómo elegir al profesorado: Educación quiere reformar unas oposiciones sin apenas cambios desde hace décadas](#) **ELDIARIO.es**

[Factores socioeconómicos y el plan de estudios, claves del éxito educativo inglés](#) **LA VANGUARDIA**

[Habla la generación de profesores de 'la vieja escuela': «Hoy lo emocional es más importante que el conocimiento»](#) **ABC**

[PISA retrata a la generación más enganchada a la IA con casi tres horas y media de uso al mes](#) **EL DEBATE**

[Por qué los jóvenes quieren ser fontaneros, electricistas o carpinteros: "Quiero trabajar en algo que le pueda explicar a mi abuela"](#) **EL MUNDO**

[La Xunta plantea revisar las bajas del profesorado gallego tras registrar 1.393 en dos semanas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La escuela inclusiva, la formación del profesorado y las pantallas centrarán el gran debate sobre educación en Cataluña](#) **EL PAÍS**

[Los jóvenes talentos españoles de la FP llegan a Shanghái para participar en WorldSkills 2026](#) **EUROPA PRESS**

[El MIR educativo de los franceses ya está aquí](#) **EL DEBATE**

[Toni Alonso, director de escuela: "A un médico nadie le dice cómo operar, pero sobre educación opina todo el mundo"](#) **EL PERIÓDICO**

[Choque en el Parlamento por la ley de educación digital de la Xunta: el debate de las pantallas, la IA y el E-Dixgal](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Un colegio concertado de Madrid manda a la biblioteca una hora al día a los alumnos que no pagan el programa voluntario](#) **CADENA SER**

[El Gobierno estudia recurrir al Tribunal Constitucional los cambios en la inspección educativa de la Generalitat](#) **LEVANTE**

[El Gobierno crea un nuevo Centro de Referencia Nacional en el área de construcciones aeronáuticas en Illescas \(Toledo\)](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores 'bajan la media' del nivel A: cobran mucho menos en la docencia que sus colegas en otros departamentos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Investigadores denuncian que PISA "ha cambiado la forma de medir" dando lugar a "errores": "No es cierto que las rentas altas hayan caído más que el resto"](#) **EL MUNDO**

[El curso de inglés a distancia del Ministerio de Educación abre la matrícula 2026/2027 por 210 euros al año](#) **EUROPA PRESS**

[Enseñar a resistir, la receta de los institutos contra la ansiedad adolescente: «Les ayudamos a reaccionar frente a los desafíos emocionales»](#) **ABC**

[El Congreso reprueba a la ministra de Educación por el descalabro de España en el Informe PISA](#)

[¿Y ahora qué? A vueltas con PISA](#) **EL DEBATE**

[PISA echa balones fuera después de que investigadores españoles corrigieran su informe: «No es un error, es un enfoque»](#) **ABC**

[Baleares \(19%\) presenta el mayor porcentaje de alumnado extranjero, frente a Ceuta \(3,6%\), el menor, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Catalunya da marcha atrás y recuperará las lecturas obligatorias en Bachillerato el curso que viene](#) **EL PERIÓDICO**

[¿Funciona expulsar de clase? Alternativas más eficaces a medio y largo plazo](#) **THE CONVERSATION**

[Bruselas propone prohibir las redes sociales a los menores de 13 años](#) **MAGISTERIO**

[Nuno Crato: "Estamos pidiendo a los jóvenes que aprendan en un entorno que compite constantemente por su atención"](#) **MAGISTERIO**

[Las nuevas ratios educativas comenzarían a aplicarse desde el curso 2027-28](#) **MAGISTERIO**

[¿Y si el problema de PISA no es PISA, sino que nadie mide lo que pasa dentro de los centros educativos?](#) **MAGISTERIO**

[La diferencia en el pago de tutorías por regiones llega a los 73 euros](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[China viene PISAndo fuerte](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Es el momento de reinventar la evaluación de los estudiantes ante la llegada de la IA?](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[150 años de la Institución Libre de Enseñanza \(II\). El proyecto regeneracionista del liberalismo español](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Cuando las teorías erróneas nublan la visión](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Cómo mejorar los centros educativos, según la OCDE, mientras el sistema los hunde](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Rendir culto a PISA, o cómo renunciar a la soberanía educativa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACION**

[Susana Mateos \(OEI\): "La profesión del docente, yo diría que es de superhéroe"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACION**

[El inglés técnico, un año después: ¿oportunidad o nueva barrera en la Formación Profesional?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAÍS

La IA puede hacer el trabajo, pero no puede aprender por ti

Los últimos resultados de PISA ponen sobre la mesa el valor de competencias como comprender, razonar y resolver problemas. Y esas habilidades determinarán qué hacemos con las respuestas que nos ofrecen las máquinas

NACHO MENESES. 17 SEPT 2026

Resulta sencillo imaginar esta situación: dos jóvenes llegan a su primer trabajo; los dos saben utilizar la inteligencia artificial y los dos pueden pedirle que redacte un informe, resumir en segundos un documento o encontrar una respuesta a una pregunta que no saben resolver. Pero hay una diferencia entre ellos: uno sabe detectar cuándo la máquina se equivoca. El otro, no.

A primera vista, puede que ninguno de los dos tenga un problema. El informe está terminado, la respuesta parece buena y el trabajo sale adelante. La dificultad aparece cuando algo no encaja. Una cifra que no cuadra, una conclusión que parece demasiado fácil o un dato que la máquina ha dado por cierto y que, en realidad, no lo es. Uno de los dos se dará cuenta. Para el otro, quizá sea imposible saberlo.

No es una diferencia que haya surgido con la irrupción de la IA, sino mucho antes, cuando ambos aprendían a leer un texto y entenderlo, a interpretar una información, a resolver un problema o a enfrentarse a una tarea que se complica. Y es precisamente ahí donde los últimos resultados de PISA adquieren otra dimensión.

España ha obtenido en la evaluación de la OCDE sus peores resultados desde que empezó a participar en la prueba, perdiendo 23 puntos en comprensión lectora, 16 en matemáticas y 8 en ciencias respecto a la edición de 2022. Poniéndolo en pocas palabras: uno de cada tres no alcanza siquiera el nivel básico de competencia en lectura y matemáticas. La caída no es exclusiva de España —el retroceso se ha producido en buena parte de los países desarrollados—, pero el español está entre los más pronunciados.

¿Qué significará todo esto cuando esos adolescentes de 15 años terminen sus estudios y tengan que seguir aprendiendo? PISA no puede responderlo. No es una prueba de empleabilidad y sus resultados no permiten saber cómo se desenvolverá laboralmente una persona concreta. Pero sí mide algunas capacidades que están

detrás de ese aprendizaje posterior: comprender lo que se lee, interpretar información, razonar, resolver problemas y aplicar los conocimientos cuando la situación cambia.

Hay, además, razones para leer los resultados con cierta cautela. PISA no tiene consecuencias académicas directas para los alumnos y la propia OCDE ha detectado una caída general del esfuerzo que los estudiantes dicen dedicar a la prueba. Además, mientras que en algunos países asiáticos los alumnos pasan por una preparación específica para la prueba, esto no sucede en países como España.

Aprender para seguir aprendiendo

PISA no pregunta únicamente si un alumno recuerda una fórmula, una fecha o una determinada regla. Las pruebas plantean situaciones en las que el alumno o alumna tiene que utilizar lo que sabe para resolver algo que no se le presenta exactamente como lo ha aprendido en clase. “No miden contenidos curriculares, lo que tratan de averiguar son esas habilidades que pueden tener los estudiantes para aplicar el conocimiento en situaciones o contextos que reflejen esa realidad”, explica Enrique Navarro Asencio, profesor del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Detrás de una pregunta de ciencias puede haber, por ejemplo, que un estudiante tenga que manipular distintas variables, construir una tabla de datos y utilizar después esa información para tomar una decisión. En comprensión lectora, no basta con localizar una frase en un texto: se trata de entenderlo en profundidad. También aparecen problemas que deben resolverse a partir de evidencias, sean datos o información escrita. Para Navarro, ahí está buena parte de lo que PISA intenta observar: comprensión, razonamiento, análisis y capacidad para enfrentarse a problemas nuevos.

En cualquier caso, una buena puntuación en PISA no permite anticipar quién será un buen profesional cuando se incorpore al mercado laboral. Esa extrapolación, advierte Navarro, sería difícil. Lo que sí puede mostrar la prueba es algo que tendrá consecuencias mucho después de los 15 años: hasta qué punto un estudiante dispone de herramientas para continuar aprendiendo por sí mismo.

La prueba de la OCDE también pregunta por cuestiones menos visibles en una prueba de conocimientos, como la capacidad de reflexionar sobre el propio aprendizaje, entender para qué sirve aquello que se estudia o perseverar cuando algo no sale a la primera. Son capacidades que, trasladadas a la vida adulta, adquieren un significado muy concreto: tener la capacidad de enfrentarse a algo que no se sabe hacer todavía y ser capaz de aprenderlo.

Si, además, la necesidad de formarse va mucho más allá del fin de la educación reglada, esas competencias adquieren otra dimensión. Javier García Cañete, director de Programas de la Fundación Botín, pone el foco precisamente en esa continuidad: “Lo que aprendemos hoy, lo hacemos gracias a lo que aprendimos ayer y, a su vez, nos prepara para comprender lo que vendrá después. Por tanto, contar con una base sólida es lo que nos permite seguir incorporando nuevos conocimientos cuando crecemos”. Y ese aprendizaje, añade, se producirá en un mercado laboral en plena transformación, en el que la IA está cambiando las herramientas, las tareas y las formas de trabajar.

Pero para incorporar algo nuevo no basta con acumular conocimientos; hace falta poder trabajar con ellos: “Es difícil relacionar, cuestionar o crear a partir de algo que no conocemos”, señala García Cañete. Y esa frase introduce un dilema que la inteligencia artificial está haciendo especialmente visible: ¿qué ocurre cuando una herramienta puede producir por nosotros parte de ese trabajo intelectual?

“La clave está en diferenciar entre completar una tarea y aprender. La IA puede ayudar a que una tarea se haga más rápido o incluso mejor, pero la educación no consiste únicamente en entregar un resultado, sino en desarrollar la capacidad de entender, relacionar ideas y resolver problemas por uno mismo”, explica Pau García-Milà, CEO y cofundador de Founderz.

La distinción parece sencilla, pero cambia el significado de lo que entendemos por aprender. Un estudiante puede conseguir un buen resultado sin haber recorrido por sí mismo el camino que lleva hasta él.

Cuando las carencias salen a la superficie

¿Qué ocurre cuando un estudiante llega a la siguiente etapa sin haber desarrollado suficientemente algunas de esas capacidades? En la universidad, al menos, Navarro dice haber observado el cambio de cerca. “Yo creo que esa capacidad de atención y de poder estar un tiempo amplio dedicado a leer y reflexionar sobre un texto complejo se ha ido haciendo más pequeña”, explica. Lo ha percibido en sus alumnos de la Facultad de Educación, aunque no se atreve a atribuirlo a una causa concreta: la escuela, los cambios sociales, las estructuras familiares...

Pero hay capacidades que van más allá de sentarse ante un texto. García Cañete pone sobre la mesa otras que, a su juicio, serán cada vez más necesarias en el trabajo: autonomía, creatividad, manejo de la frustración, capacidad para generar confianza, resolver problemas y trabajar en equipo, y también pensamiento crítico. Son habilidades que, según explica, se adquieren mejor cuando empiezan a trabajarse pronto, aunque también puedan trabajarse al llegar a la edad adulta.

Cuando esas carencias llegan a la FP, a la universidad o a una empresa, tienen que afrontarse al mismo tiempo que la persona sigue avanzando. En esas etapas se espera que pueda especializarse, tomar decisiones, adaptarse y aprender de forma cada vez más independiente. García Cañete, en cualquier caso, no lo plantea como un reparto de culpas: "La educación es un proceso continuo y cada fase tiene su papel. La Formación Profesional, la universidad y las empresas también tienen que formar, acompañar y actualizar capacidades".

Si la máquina hace el trabajo

En la universidad, la llegada de la IA ya ha obligado a cambiar algunas formas de evaluar. Navarro cuenta que, después de unos dos años viendo cómo sus alumnos utilizan estas herramientas, han aumentado las exposiciones orales y los trabajos escritos en el aula y han reducido los encargos para casa. El motivo es sencillo: cuando un estudiante entrega un texto mucho mejor escrito de lo habitual, ya no siempre es posible saber cuánto de ese trabajo lo ha hecho él y cuánto la máquina.

Sin embargo, eso no significa que haya que apartar la IA del aprendizaje. Navarro considera que los estudiantes pueden recurrir a ella siempre que sigan haciendo por sí mismos la parte esencial del proceso: "Ellos pueden utilizar la IA para buscar la información, para generar la información y, a lo mejor, para contrastar diferentes ideas, pero a la hora de plasmar resultados tienen que tener capacidad de reflexión, análisis y síntesis".

En el trabajo ocurre algo parecido, aunque con una diferencia importante: ya no se trata de demostrar que uno sabe hacer una tarea desde cero, sino de saber qué hacer con aquello que la máquina produce: "Durante años hemos asociado la calidad de un trabajo con el esfuerzo necesario para producirlo. Ahora entramos en un contexto distinto, donde generar un primer borrador puede llevar segundos. Eso hace que el valor se desplace hacia otra parte: entender lo que se está leyendo, identificar errores, detectar omisiones y saber si una conclusión tiene sentido", explica García-Milà.

La IA puede incluso sugerir una decisión, pero no conoce todas las circunstancias que la rodean ni asume sus consecuencias. Por eso, García-Milà cree que una de las capacidades que más importancia ganará será precisamente la de evaluar lo que produce la IA.

Esa diferencia ya aparece, según cuenta, en las empresas con las que trabajan. Hay profesionales que aprenden rápidamente a manejar nuevas aplicaciones, pero encuentran dificultades cuando tienen que analizar la información que reciben o deben aplicarla a problemas reales. Y también ocurre lo contrario: personas con menos soltura tecnológica que aportan experiencia, criterio y conocimiento del contexto: "La tecnología no sustituye el conocimiento profesional; lo hace más valioso", sostiene.

Al final, la diferencia entre aquellos dos jóvenes del comienzo no estaba en quién sabía utilizar mejor la herramienta. Los dos podían pedirle a la máquina que hiciera el trabajo. La diferencia aparecía después: uno sabía leer la respuesta, ponerla en contexto y detectar que algo no encajaba. El otro solo tenía delante una respuesta que parecía correcta.

europapress.es

Educación critica el rechazo de las CC.AA. del PP al Plan de Educación Inclusiva por una "estrategia partidista"

MADRID 18 Sep. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha criticado que las comunidades autónomas del Partido Popular hayan rechazado el desarrollo del Plan Estratégico de Educación Inclusiva, durante la Conferencia Sectorial celebrada este viernes.

"Sorprendentemente ha sido rechazado por las comunidades autónomas donde gobierna el PP. Lamentablemente interpretamos que una posición ideológica, una estrategia partidista, ha impedido que España se dote de un plan estratégico que luego debía ser desarrollado", ha lamentado el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa.

El Plan Estratégico de Educación Inclusiva ha sido rechazado por las once comunidades autónomas del PP y Canarias, mientras que las comunidades gobernadas por el PSOE, el País Vasco y el Ministerio han votado a favor.

El secretario de Estado ha destacado que sacar adelante este plan "era una exigencia ética" para atender "lo mejor posible" al alumnado que "lo necesita más". "Era el marco conceptual a partir del cual desarrollar normativas y financiación. El rechazo de las comunidades autónomas no nos va a impedir continuar con el trabajo en favor de esa cantidad de alumnos", ha puntualizado.

El Plan Estratégico de Educación Inclusiva presentado en la Conferencia Sectorial establece un marco conceptual de actuación a la diversidad de todo el alumnado.

Castilla y León ha rechazado el Plan Estratégico de Educación Inclusiva presentado por el Ministerio al considerar que "plantea un modelo que puede restringir la libertad de las familias para elegir la modalidad de escolarización que mejor responda a las necesidades de sus hijos".

La comunidad autónoma defiende que educación inclusiva y Educación Especial "son compatibles y que la inclusión debe garantizar a cada alumno el entorno educativo, los profesionales y los apoyos que mejor respondan a sus necesidades, ya sea en un centro ordinario o en un centro de Educación Especial.

Durante la reunión, el Ministerio y las comunidades autónomas sí han acordado el reparto de 31.296.070 euros destinados al impulso y calidad de la Formación Profesional.

El Ministerio también ha informado a las comunidades autónomas sobre los trabajos para modificar el real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.



El gobierno prepara su tercer decreto contra la universidad privada en menos de un año

El Gobierno exigirá más presencialidad en grados como los sanitarios y obligará a que los campus cuenten con un 50% de profesores doctores

Beatriz L. Echazarreta. 18/09/2026

Pedro Sánchez ha anunciado que el Gobierno está trabajando en un nuevo real decreto que incluirá nuevos requisitos para las universidades, como que cuenten con un 50% de profesores que tengan título de Doctor o presencialidad «allí donde sea necesaria». Se trata del tercer decreto en menos de un año que el Ejecutivo prepara para poner coto a la proliferación de campus privados. El pasado octubre, se aprobó un texto en el que se fijaban nuevos vetos como un mínimo de alumnos, ramas del conocimiento, plazas de alojamiento o la exigencia de un aval bancario. Actualmente, la norma se encuentra recurrida ante el Tribunal Supremo.

Meses después, el Ministerio de Educación (que no el de Universidades) anunciaba una nueva norma con el mismo espíritu, pero que afectaría a la FP. Esta última, aún sin aprobar, endurece las condiciones para Formación Profesional que se imparte en academias pero también en universidades, una modalidad que vive un auténtico 'boom'.

El Ejecutivo, por tanto, no oculta su obsesión contra la educación privada. «(El texto) va a establecer nuevos requisitos para garantizar que en cada una de las titulaciones haya una formación universitaria de calidad», ha señalado este viernes Sánchez durante su visita al Instituto de Ciencias Matemáticas (ICMAC) de Madrid, acompañado de la ministra de Universidades, Diana Morant.

El jefe del Ejecutivo ha detallado que el objetivo de la propuesta es «reforzar las exigencias relativas al profesorado de cada titulación universitario».

«Un 50% de docentes deberán tener título de doctor y un 40% un contrato a tiempo completo. No solo vamos a reforzar la calidad de la enseñanza sino también luchar contra la precarización», ha apuntado. Asimismo, Sánchez ha advertido de que van a exigir la presencialidad «allí donde sea necesaria, especialmente en ámbitos como el sanitario».

Según han explicado a ABC fuentes del Ministerio de Universidades, la diferencia con el decreto ya en vigor es que entonces se fijaban porcentajes de presencialidad de forma general. En esta nueva norma, la exigencia de presencialidad será distinta para los diferentes grados.

Sánchez empleó, una vez más, un tono despreciativo hacia las universidades privadas españolas. «Vamos a evitar que algunas privadas puedan aprovechar la creciente demanda de estas titulaciones para ampliar su oferta online sin garantizar los estándares de calidad y presencialidad», ha recalcado.

«Han aparecido universidades con calidad cuestionable que se aprovechan para hacer negocio. Un centro universitario no puede ser un chiringuito»

«Han aparecido universidades con calidad cuestionable que se aprovechan para hacer negocio. Un centro universitario no puede ser un chiringuito ni una franquicia expendedora de títulos universitarios, tiene que ofrecer docencia de calidad», ha sentenciado Sánchez.

Ahora el Ejecutivo quiere «dar más pasos en esa dirección» y, para ello, va a iniciar la tramitación de este nuevo real decreto que va a trabajar con la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE).

La obsesión de Pedro Sánchez

«No son buenos tiempos para el sistema público universitario, en esta última década el número de matriculados en la universidad pública ha crecido un 3% y en las privadas un 128%. ¿Por qué la universidad pública está perdiendo terreno frente a la privada?», se ha preguntado el presidente del Gobierno. Entre los motivos del avance de la universidad privada, Sánchez ha apuntado a la «infrafinanciación de muchas universidades públicas como resultado de decisiones políticas por parte de los gobiernos responsables».

El presidente protagonizó una sonada polémica hace unos meses al hacerse público que su hija pequeña, Carlota Sánchez, cursaba un doble grado en Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Marketing en inglés en ESIC University, un centro privado y católico situado en Pozuelo (Madrid). Su hija mayor, Ainhoa, estudió tres años en la Universidad de Bristol.

El CV privado del presidente

Pero no hace falta fijarse en su descendencia, Sánchez se licenció en Ciencias Económicas y Empresariales por el Real Colegio Universitario María Cristina, un centro universitario privado y católico que depende de la orden de los agustinos y está bajo el protectorado de la Corona. Después, su cuestionada tesis la hizo en la Universidad Camilo José Cela, también privada.

«Lo vemos en muchas comunidades autónomas con el mismo patrón, exigir cada vez más a la pública mientras se le da cada vez menos. En Madrid, de 20 universidades 14 son privadas, solamente 6 son públicas. En Castilla y León, 9 universidades, 5 privadas», ha advertido.

Otro de los motivos que ha destacado Sánchez es la «demanda insatisfechas de plazas» en la universidad pública. «Muchos jóvenes quieren estudiar en la pública pero no encuentran sitio. Esa falta de plazas en lo público deriva a la privada a muchos estudiantes», ha afirmado.

«Cuando la oferta no crece al ritmo de la demanda suben las notas de corte y muchos estudiantes se quedan fuera y empieza a pesar más el bolsillo que el mérito. Una elección forzada por falta de alternativas es una coacción que no garantiza la igualdad de oportunidades», ha aseverado el jefe del Ejecutivo, quien ha apostado, por tanto, por «aumentar la oferta».

Diana Morant, por su parte, ha querido valorar el «tener contacto directo con profesores» y ha hablado de la «empatía que se despierta en los pasillos, en la cafetería, en la propia aula».



Dos agresiones en institutos de Andalucía en apenas 48 horas: una detenida en Coín y otro caso en San Roque

Una madre ha sido detenida y el padre está investigado por la agresión a dos docentes en un instituto de Coín, mientras que el IES José Cadalso de San Roque ha convocado una concentración tras la agresión sufrida por una profesora del centro

Ana Ramos Caravaca. 18 SEPT 2026

Apenas dos días después del inicio de las clases de Secundaria, dos episodios violentos registrados en institutos de Coín (Málaga) y San Roque (Cádiz) han marcado los primeros compases del nuevo curso escolar en Andalucía. Los dos sucesos ocurrieron este jueves y han provocado la respuesta de las respectivas comunidades educativas, que han convocado concentraciones de rechazo a las agresiones.

El más grave se ha producido en el IES Los Montecillos de Coín, donde la Guardia Civil ha llegado a detener a la madre de un alumno e investiga al padre por su presunta relación con una agresión a una profesora y a la directora del centro.

Los hechos ocurrieron sobre las 14.25 horas de este jueves, cuando se recibió un aviso por supuestas agresiones físicas y verbales a las dos profesionales. Efectivos de la Guardia Civil se desplazaron hasta el instituto y abrieron las correspondientes diligencias.

Concentración en el instituto de Coín

La Delegación Territorial de Desarrollo Educativo en Málaga ha expresado su "firme rechazo y reprobación" a lo ocurrido. Por su parte, la Junta ha activado además los mecanismos de apoyo previstos para que las docentes afectadas puedan recibir atención psicológica y asistencia letrada.

El equipo directivo, los docentes y vecinos de Coín han sido convocados este viernes a una concentración silenciosa a las puertas del IES Los Montecillos como muestra de rechazo a la agresión y de apoyo a las profesionales afectadas.

Otra agresión en el IES José Cadalso de San Roque

Horas después trascendía un segundo episodio en otro instituto andaluz. La comunidad educativa del IES José Cadalso de San Roque, en Cádiz, ha denunciado la agresión sufrida este jueves por una de sus compañeras y ha convocado también una concentración de apoyo.

Tania Alonso, profesora del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, relaciona la caída de Matemáticas con «el momento histórico contemporáneo»: «Ésta es la asignatura que más frustración, atención, tiempo, esfuerzo, calma y disciplina requiere, porque obliga a los alumnos a desplegar

una serie de virtudes intelectuales que no son las que ahora el sistema educativo más premia y son las que hacen más falta. Sea por el sistema educativo, por las pantallas, por la hiperparentalidad o por esta cultura de lo inmediato, lo útil y lo rápido, lo cierto es que los adolescentes no están muy entrenados en estas habilidades atencionales. Las Matemáticas funcionan mal como conocimiento: es una asignatura que deja al descubierto el perfil del estudiante medio y que desvela muchos problemas de la educación y de la sociedad actuales».

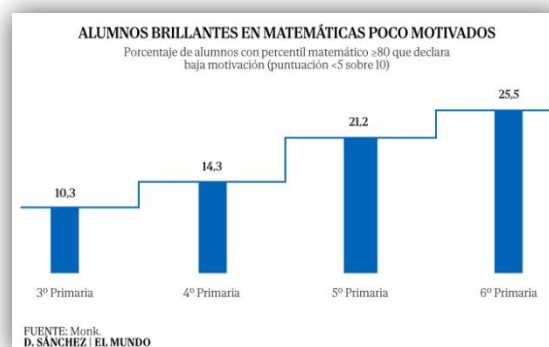
Alonso pone como ejemplo el nuevo fenómeno social de manifestarse cuando en pruebas selectivas hay muchos ceros. Ha ocurrido con los suspensos en Selectividad y con las oposiciones a maestro. «Todos hemos sacado ceros alguna vez, pero nos entrenaban para la frustración», apunta.

2. BRILLANTES DESMOTIVADOS

España se caracteriza por tener muy pocos alumnos excelentes en competencia matemática (un **4%**, frente al **8%** del promedio de la OCDE). La horquilla autonómica es muy dispar, y varía entre el 5% de Castilla y León, Asturias o Madrid y el 2% de Canarias, la Comunidad Valenciana o Andalucía. En las últimas dos décadas ese porcentaje ha ido a peor (era del 8% en 2003), en sintonía con otros países.

El problema de estos pocos alumnos brillantes es que un 20% de ellos no disfruta de la asignatura, según un estudio realizado a 20.000 alumnos de Primaria con la herramienta de evaluación Monk. Esa desmotivación, además, aumenta con la edad: a los nueve años afecta sólo al **10%**, pero a los 12 años se extiende hasta el 25%. No hay nada que haga pensar que los alumnos españoles sean menos listos, pero nunca hemos ganado una medalla de oro en las Olimpiadas de Matemáticas.

«Los buenos estudiantes se aburren porque, si no les ponen estímulos e incentivos, pierden el interés»,



expresa Antonio Cabrales, catedrático de Economía de la Universidad Carlos III de Madrid, que ve que las Matemáticas se siguen enseñando de forma muy mecánica. «La tecnología podría ayudar, porque con la IA el profesor puede poner ejercicios de distinto nivel para cada alumno. Hay que buscar la forma de ofrecer más desafíos».

3. CADA VEZ MÁS REZAGADOS

Mientras los alumnos excelentes se quedan por el camino, cada vez hay más estudiantes que no alcanzan los mínimos funcionales. Desde hace una década el porcentaje no para de crecer. Si los alumnos de bajo rendimiento representaban el 22% en 2015, en 2025 llega al 34%. Ismael Sanz, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos, lo atribuye a los cambios realizados por el Gobierno desde 2020 que han permitido pasar de curso y obtener el título de la ESO sin límite de suspensos.

«Antes había estudiantes que tenían que ponerse las pilas para aprobar porque, si no, no pasaban de curso, porque no se podía suspender a la vez Matemáticas y Lengua. Ahora la exigencia ha bajado y esos alumnos rezagados ya no se esfuerzan tanto. Los que antes sacaban un 5 o un 6 ahora se han dejado caer y se han ido más hacia el fondo», sostiene el también director de Educación del *think tank* Funcas.

4. EL MIEDO DE LOS MAESTROS

La figura más importante para que un alumno enganche con las Matemáticas es su profesor. Pero la mayoría de maestros de Primaria tienen miedo a la asignatura. De hecho, suelen venir del Bachillerato de letras, donde han tocado muy por encima la materia. José María Marbán, profesor de Didáctica de las Matemáticas de la Universidad de Valladolid, explica que, en todos los estudios que ha realizado, ha visto que buena parte de los alumnos del grado de Magisterio «llegan con problemas de ansiedad matemática, autoconcepto bajo y rechazo hacia la asignatura».

En su universidad, alrededor del 60% de los estudiantes de Magisterio admite que preferiría no impartir la asignatura de Matemáticas en su entorno profesional.

5. FALTA DE FORMACIÓN

Marbán echa en falta, además, más competencias matemáticas en la formación inicial de los maestros, pues «tiene una presencia muy por debajo de lo que debería, aunque los fundamentos pedagógicos están bien consolidados».

Existe otro problema: «Cuando los estudiantes de Magisterio llegan a tercer o cuarto curso, se empiezan a especializar en Lengua Extranjera, Educación Física, Educación Especial o Audición y Lenguaje, pero son pocos los que eligen ser maestros generalistas de **Lengua** y Matemáticas: en mi universidad son ocho o nueve de un total de 180 alumnos. Como no suele haber capacidad para absorber a tantos especialistas, muchos de ellos terminan asumiendo la docencia de Matemáticas y Lengua». Sin la debida preparación.

6. FUGA DEL INSTITUTO

«La formación matemática es más sólida en los profesores de Secundaria», prosigue este miembro de la Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, «pero en sus titulaciones de origen no han recibido una formación pedagógica adecuada, más allá de la impartida en el máster, y tienen más debilidad para desenvolverse en el aula».

Por otro lado, hay pocos graduados en la carrera de Matemáticas que estén dando clase de esta asignatura en la ESO y en el Bachillerato, porque tienen mejores ofertas laborales en la empresa privada. Los sustituyen arquitectos, ingenieros,

economistas o químicos, que no tienen tanto dominio de los conceptos como los matemáticos. Para algunos de ellos, la docencia no era su primera opción profesional.

7. MÁS ANSIEDAD EN ALUMNAS

Los alumnos sienten más ansiedad hacia las Matemáticas que hacia otras asignaturas. Esta situación se produce mucho más en las chicas que en los chicos. La economista **Lucía Cobrerros**, directora de Educación del *think tank* EsadeEcPol, explica que, «incluso a igualdad de rendimiento, una chica tiende a considerarse menos competente en Matemáticas que un chico».

«Los estudios apuntan a que las expectativas y los estereotipos sociales de las familias, los docentes y los compañeros pueden estar transmitiendo de forma muy sutil la idea de que las Matemáticas exigen un nivel de brillantez que es innato o más propio de los chicos».

La evidencia sugiere que, a mayor ansiedad, peores resultados académicos. También el nivel de ansiedad matemática en las maestras es significativamente mayor que en los maestros, así que el efecto contagio está servido.

¿QUÉ PASÓ CON EL PLAN DE REFUERZO DE PEDRO SÁNCHEZ?

Pedro Sánchez anunció en 2024 un plan de refuerzo para las Matemáticas y la Lectura dotado con más de 500 millones de euros. ¿Qué pasó con él? Fuentes del Ministerio de Educación responden que se ha transferido ese dinero a las CCAA a través de dos programas de cooperación territorial. Para Matemáticas se han repartido 60 millones en 2024, 120 en 2025 y 120 en 2026, mientras que hay previstos otros 120 para 2027. Para Comprensión Lectora hay, en total, 210 millones. Además, se han organizado dos congresos para docentes de todas las CCAA. El Gobierno ha culpado a algunas regiones de no aceptar el dinero. No se han evaluado los efectos de este plan estatal ni las CCAA han dado cuenta de él.



El Periódico DE EXTREMADURA

Educación y sindicatos sellan el acuerdo salarial docente en Extremadura pese al rechazo de CCOO: "Es el mejor pacto posible"

PIDE, CSIF, ANPE y UGT respaldan el documento y el Plan Horizonte+ para los próximos cuatro años, con una inversión de unos 65 millones de euros, mientras Comisiones Obreras se queda fuera al considerar insuficientes las garantías incluidas

Rocío Muñoz. Cáceres 19 SEPT 2026

Educación y cuatro de los cinco sindicatos representados en la Mesa Sectorial han formalizado este viernes el Plan Horizonte+ 2027-2030, el acuerdo que incluye la mejora salarial y el conjunto de medidas laborales y profesionales para los docentes extremeños durante los próximos cuatro años. PIDE, CSIF, ANPE y UGT SP han firmado finalmente el documento, mientras CCOO se ha quedado fuera del pacto después de anunciar esta misma mañana que no lo suscribiría al considerar insuficientes las garantías incluidas, rompiendo así la unidad sindical que las cinco organizaciones habían mantenido durante cerca de dos años.

La consejera de Educación y Formación Profesional, Sandra Valencia, y el secretario general de Educación, José Pedro Catalán, han presentado el documento, fruto de meses de negociación con los sindicatos.

El presidente de ANPE Extremadura, Antonio Vera, ha confirmado la firma del pacto a El Periódico Extremadura y ha destacado que las cuatro organizaciones que lo han suscrito reúnen el 93% de la representación sindical. "Creemos que es el mejor acuerdo posible por el aumento retributivo y por el conjunto de medidas que van a mejorar las condiciones laborales de los docentes", ha señalado Vera.

La formalización llega once días después de que Educación y los cinco sindicatos anunciaran, el pasado 7 de septiembre, un principio de acuerdo. Entonces todavía quedaban algunos aspectos por cerrar y la Consejería avanzó que el Plan Horizonte+ sería firmado y presentado en los días siguientes. CCOO, que participó en aquel anuncio conjunto, ha decidido finalmente desmarcarse poco menos de una hora antes de este acto.

Mejoras salariales y retributivas

La parte salarial permitirá completar progresivamente la mejora retributiva acordada para el profesorado extremeño. A los 80 euros incorporados en 2026 se sumarán 40 euros en 2027 y otros 30 euros en cada uno de los ejercicios 2028, 2029 y 2030, hasta alcanzar una mejora acumulada de 210 euros por paga al término del periodo.

Según los cálculos de la Junta, una vez completada la senda el incremento supondrá 2.940 euros brutos al año por docente y tendrá un impacto presupuestario de unos 65 millones de euros.

Los cuatro sindicatos aseguran que estas medidas responden a reivindicaciones mantenidas durante años y destacan el papel que han tenido las movilizaciones del profesorado en el proceso negociador. Vera ha destacado entre las medidas incluidas el cobro de las tutorías, el reconocimiento del sexto sexenio, un nuevo decreto de interinos y la futura Ley de Autoridad del Docente, además de otras reivindicaciones que ANPE asegura llevar años planteando a la Administración. "Es una buena noticia para la educación en Extremadura", resume el presidente del sindicato.

La Junta ha concretado además parte del calendario previsto. En 2027 plantea incentivos para los centros de difícil cobertura y la escuela rural, la creación de un equipo de altas capacidades con diez orientadores —cinco en Badajoz y cinco en Cáceres— y la eliminación de las permanencias en exclusiva para los maestros. Para 2028 sitúa el pago progresivo de las tutorías y el nuevo decreto de interinos; en 2029, una futura Ley de Educación de Extremadura y la renovación de la plataforma Rayuela; y en 2030, nuevos protocolos de protección jurídica para el profesorado.

"Intereses electorales"

La firma, sin embargo, llega marcada por la ausencia de CCOO. El sindicato ha defendido que las garantías ofrecidas son insuficientes tanto para preservar la posición salarial del profesorado extremeño como para asegurar el cumplimiento del resto de medidas anunciadas.

Sandra Valencia ha rechazado los argumentos de CCOO y ha atribuido a "intereses electorales" que el sindicato se haya desmarcado a última hora del acuerdo. Valencia ha asegurado que respeta su decisión, aunque no la comparte, y ha defendido que el Plan Horizonte+ convierte en compromisos el resultado de un "intenso diálogo" con las organizaciones sindicales y permitirá una mejora "progresiva, estable y sostenible", con garantía presupuestaria y vocación de permanencia.

La decisión también ha causado sorpresa entre las organizaciones. "Nos ha sorprendido mucho porque había unidad sindical desde hace dos años, trabajando codo con codo", reconoce Vera, que recuerda que en la reunión mantenida el pasado 7 de septiembre ya se conocían las condiciones esenciales sobre las que iba a construirse el acuerdo. "No sé qué ha cambiado ahora para no firmarlo", afirma el presidente de ANPE.

Cláusula de revisión salarial

Tanto Educación como las cuatro organizaciones firmantes han definido el documento como un "acuerdo de mínimos", susceptible de seguir mejorándose durante los próximos cuatro años. Entre los mecanismos previstos figuran una Comisión de Seguimiento y la cláusula de revisión salarial.

PIDE, CSIF, ANPE y UGT SP sostienen que Extremadura se convertirá en la segunda comunidad autónoma en disponer de una cláusula de estas características para el profesorado.

Para CCOO, esta garantía resulta insuficiente, ya que el texto establece que en 2028 se revisará la posición salarial de Extremadura respecto al resto de comunidades y, si queda fuera de las diez primeras, Administración y sindicatos deberán volver a negociar ese mismo año, pero esa revisión no implica automáticamente una nueva subida ni fija de antemano una cuantía concreta.

La organización considera que muchas de las 38 medidas recogidas en el plan quedan formuladas como una hoja de ruta pendiente de posteriores negociaciones, disponibilidad presupuestaria y tramitación administrativa.

Un "seguro" para Extremadura

ANPE hace una valoración distinta. Vera asegura que la cláusula supone "un seguro" para evitar que Extremadura pierda posiciones respecto al resto del país. "La cláusula de revisión solo la tiene una comunidad en España", explica.

La discrepancia pone fin, por tanto, a la unidad sindical mantenida durante el largo proceso de reivindicación y negociación iniciado en 2024, pero no impide que el acuerdo salga adelante con el respaldo de cuatro organizaciones sindicales y de la Consejería de Educación. El pacto abre ahora un periodo de cuatro años en

el que deberán desarrollarse tanto la senda salarial como las medidas laborales y profesionales incorporadas al Plan Horizonte+.



El PP frena el objetivo del Gobierno de eliminar la educación especial para 45.000 alumnos

La última maniobra de los socialistas para acabar con este modelo educativo ha sido paralizada por el momento

Beatriz L. Echazarreta. 19/09/2026

Una docena de comunidades autónomas (las gobernadas por el Partido Popular junto a Canarias) han votado este viernes contra el desarrollo del Plan de Educación Inclusiva que el Gobierno presentó en la Conferencia Sectorial de Educación, presidido por la ministra de Educación, Milagros Tolón. En concreto, este plan supondría la incorporación de unos 45.000 alumnos de educación especial a la escuela ordinaria. Es decir, sería la última estocada a este modelo educativo.

El secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha señalado que en España hay más de 1,2 millones de alumnos que presentan alguna dificultad de aprendizaje, en diferentes grados, y ha destacado que este plan se ha diseñado para atenderles. «El rechazo por parte de las autonomías del PP ha impedido que dotemos a España de un plan estratégico necesario, de una exigencia ética y una línea pedagógica demandada», ha indicado. Y ha añadido: «Vamos a continuar con el trabajo en favor de quienes más lo necesitan».

Las comunidades del PP han rechazado este plan al considerar que «plantea un modelo que puede restringir la libertad de las familias para elegir la modalidad de escolarización que mejor responda a las necesidades de sus hijos». Los populares defienden que la educación inclusiva y la educación especial «son compatibles y que la inclusión debe garantizar a cada alumno el entorno educativo, los profesionales y los apoyos que mejor respondan a sus necesidades, ya sea en un centro ordinario o en un centro de educación especial».

Por tanto, se han mostrado en contra de «un modelo que priorice una única modalidad de escolarización y defiende la libertad de elección de las familias, la atención personalizada y la coexistencia de diferentes modalidades educativas».

Reparto de 31 millones para FP

Durante la reunión, el Ministerio y las comunidades autónomas sí han acordado el reparto de **31.296.070 euros** destinados al impulso y calidad de la Formación Profesional. El reparto permitirá impulsar la movilidad nacional e internacional de estudiantes y profesorado mediante estancias formativas; apoyar proyectos de innovación y transferencia de conocimiento entre centros y empresas y reforzar la formación y actualización del profesorado, de los formadores y de las personas que participan en el desarrollo del sistema.

El Ministerio también ha informado a las comunidades autónomas sobre los trabajos para modificar el real decreto por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

Ahora PISA es «una evaluación más» para el Gobierno

En cuanto al Informe PISA 2025 de la OCDE, el secretario de Estado de Educación ha reconocido que les «preocupa» ya que España «no tiene buenos resultados» pero ha rechazado los «discursos catastrofistas, apocalípticos prácticamente». Sin embargo, a diferencia de las primeras declaraciones que hizo el secretario de Estado en presencia de un miembro de la OCDE, el informe, ahora, «es una evaluación más».

«PISA dice que hay que mejorar, sin ninguna duda. PISA nos obliga a repensar muchas estrategias como la competencia lectora, pero es una evaluación más, una evaluación comparativa y hay que tomarla con mucho interés pero no es la única evaluación», ha dicho.



Cómo elegir al profesorado: Educación quiere reformar unas oposiciones sin apenas cambios desde hace décadas

El Gobierno anunció en verano una mesa de trabajo para cambiar el modelo de acceso a la docencia que el sector no se acaba de creer; la falta de equidad, el formato de la prueba o qué se le pide a los aspirantes, que no coincide con lo que necesitan según la literatura científica, entre los aspectos a reformar

Daniel Sánchez Caballero. 19/09/2026

En el temario de las oposiciones a docente de Informática todavía aparece el disquete. Lo que no está es la Inteligencia Artificial (IA), el desarrollo de aplicaciones móviles o el análisis de datos. Lo raro sería que estuvieran, dado que los contenidos se aprobaron en 1996. El sector es unánime: hace ya tiempo que urge renovar los procesos selectivos del profesorado. No tanto solo por los contenidos, que también aunque no dejan de ser una cuestión secundaria, como por el modelo en sí mismo.

En mitad del verano el Ministerio de Educación anunció que había creado un grupo de trabajo con los sindicatos para afrontar la tarea y que arrancarían en septiembre, aunque de momento no tiene propuestas concretas. Pero hay mucho escéptico con el departamento que dirige Milagros Tolón: profesorado, opositores y preparadores han visto en los últimos años muchos anuncios de reforma de las oposiciones que han acabado en nada, como recuerda el inspector de Educación Francisco Nortes, y ya no se fían. Los múltiples frentes que tiene abiertos el ministerio y debe cerrar antes de las elecciones solo ahondan en esa idea.

Mucha más unanimidad hay respecto a la idea de que es imprescindible cambiar el procedimiento. “El sistema de acceso a la docencia necesita una reforma profunda”, sostiene José Sande, preparador de opositores con años de experiencia a sus espaldas. “Pero quizá no tan complicada como a veces se plantea”, matiza.

Los expertos consultados y la literatura científica sobre la cuestión, que existe, apuntan a toda clase de problemas con las oposiciones, desde la inequidad en el acceso hasta el efecto que produce una prueba de este tipo de manera natural –el aspirante maximiza su esfuerzo en hacer lo que le piden para aprobar, más que en adquirir las habilidades que demanda la escuela–, pasando por unos temarios desfasados o el propio diseño de la prueba, entre otras cuestiones.

El concurso-oposición de acceso a la profesión docente consta actualmente de tres partes. La primera es la oposición, que a su vez consta de dos pruebas y es donde se produce la gran criba. Las personas candidatas empiezan con una prueba de conocimientos específicos de su especialidad, con un supuesto o caso práctico y después el desarrollo de un tema al azar. Quienes la superen pasan a la segunda prueba, de aptitud pedagógica, también con dos partes. Primero se hace una presentación y defensa de una programación didáctica ante el tribunal y luego una preparación y exposición oral de una unidad didáctica extraída de esa misma programación.

Para algunos, el carácter eliminatorio de estas pruebas “no tiene sentido y menos si ni siquiera tienen que ver con la práctica docente”, según explica Héctor Adsuar, responsable de Escuela Pública de CCOO. Aun así, las personas que superen esas primeras pruebas pasan a la segunda fase, el concurso. Aquí se valora la experiencia y los méritos de los candidatos (formación, premios, etc.) para otorgar las plazas que se ofrecen (aprobar todo el proceso no garantiza una plaza si lo hacen más candidatos de las que hay). Finalmente, quienes han obtenido su plaza empiezan la fase de prácticas en los centros, que también se evalúa (aunque es prácticamente imposible suspender).

¿Un sistema regresivo?

“El primer problema es de equidad”, dispara Sande. “El actual sistema se ha convertido, en cierta medida, en regresivo y está dificultando el ascensor social”. Sande explica que para poder presentarse a las oposiciones de Secundaria y Formación Profesional hay que disponer previamente del Máster de Formación del Profesorado, una formación obligatoria para ser profesor de instituto. “Eso supone, para empezar, dedicar aproximadamente un curso académico antes incluso de poder competir por una plaza. Pero el mayor problema es económico. Cuando yo realicé el antiguo CAP, en 1998, era una formación relativamente breve y barata. Hoy las plazas de las universidades públicas son limitadas y muchos aspirantes terminan recurriendo a universidades privadas, donde el coste puede alcanzar varios miles de euros”.

En concreto, el 25% de los aspirantes a docente cada año salen de cuatro centros privados: Unir, Internacional Valenciana, Internacional Isabel de Castilla y Católica San Antonio. “Estamos exigiendo una inversión económica considerable simplemente para tener derecho a presentarse a una oposición, y eso convierte el acceso a una profesión pública en algo parcialmente condicionado por la capacidad económica previa”, lamenta el formador. Y eso sin entrar en la calidad del máster, que no es un problema propio de las oposiciones pero sí del sistema en su conjunto.

Por eso Sande propone invertir el modelo: eliminar el máster como requisito previo y poner esa formación después de superar el proceso selectivo. “En lugar de formar de manera relativamente superficial a cien aspirantes, podríamos formar extraordinariamente bien a los cinco o diez que realmente van a entrar en las aulas. Ese periodo posterior podría incluir legislación educativa, programación, evaluación, atención a la diversidad, gestión del aula, convivencia, herramientas digitales y, sobre todo, prácticas reales tutorizadas”,

pone sobre la mesa otro de los elementos que más se cuestionan del actual sistema: las prácticas son básicamente un trámite. “La lógica sería parecida, salvando las diferencias evidentes, a la del MIR: primero existe una selección y después comienza una formación profesional específica”, cierra Sande.

En el apartado de la equidad, aparecen también las diferencias entre los procesos entre comunidades autónomas. “Una misma especialidad puede tener un examen relativamente accesible en una comunidad y extraordinariamente difícil en otra. Puede convocarse en un territorio y no en el vecino. Para un opositor que lleva dos o tres años estudiando, esa situación genera una enorme inseguridad”, expone el preparador. “Esta heterogeneidad pone en cuestión la coherencia del sistema y alimenta la sensación de arbitrariedad”, coinciden los profesores de la Universidad de Murcia en su estudio. Esas diferencias de criterio aparecen también entre los tribunales de una misma comunidad, añadiendo otra capa de arbitrariedad al sistema.

Qué se busca y qué se pide

Otro de los problemas que presenta el sistema es qué mide, qué les pide a los aspirantes. Qué piensa el Estado que debe ser un buen profesor. Y la docencia ha cambiado mucho en las últimas décadas. “Lo que diariamente se encuentran los docentes en las aulas dista mucho de la realidad de las aulas de hace 25 o 30 años”, sostiene José Francisco Venzalá, presidente del sindicato Anpe. “Si nos ajustamos a la ley, el tipo de modelo de enseñanza que tenemos ahora, basado en las competencias, requiere, quizá, otro tipo de planteamiento”.

El estudio *El acceso a la profesión docente al cuerpo de maestros de primaria en España. Un análisis comparado*, de la Universidad Villanueva, elabora esta observación de Venzalá. El texto llama la atención sobre el desequilibrio existente entre las competencias formalmente exigidas en las convocatorias — fundamentalmente pedagógicas, didácticas y de conocimiento disciplinar— y aquellas que, desde la investigación educativa y la política internacional, se consideran esenciales para el desempeño docente, como las competencias socioemocionales, la capacidad de liderazgo en el aula o la gestión inclusiva de la diversidad. Esta complejización de las aulas, sin recursos para atenderla, es uno de los principales combustibles de los conflictos docentes que atraviesan el país estos meses.

Y, está estudiado, cuando se pone una prueba para medir algo los aspirantes pondrán toda su dedicación en aquello que se les pide, no necesariamente es lo que necesitarán o le conviene a la profesión, como mostró el estudio *El acceso a la función pública docente en la Enseñanza Secundaria: un estudio sobre las estrategias utilizadas por los candidatos/as de la provincia de Gipuzkoa*. Esta investigación explica que los aspirantes a docentes priorizaron en su aproximación a la prueba el temario, el supuesto práctico, los criterios de evaluación utilizados en años anteriores, las competencias que podían ser evaluadas y la preparación específica de la exposición oral.

“Este desajuste entre lo que se evalúa y lo que se demanda en la práctica real del aula constituye una de las críticas más recurrentes al actual modelo de oposición”, sostienen José María Rabal Alonso y María González Romero, de la Universidad de Murcia, en *Equidad, variables influyentes y competencias evaluadas en las oposiciones docentes en España: una revisión bibliográfica*. “En efecto, mientras que la programación didáctica, la unidad didáctica o la exposición oral son pruebas que permiten valorar la competencia técnica del opositor, quedan en un segundo plano aspectos como la empatía, la comunicación interpersonal o la capacidad de generar climas inclusivos y participativos. Tal y como señala la literatura sobre formación docente, estas competencias blandas son determinantes para la eficacia educativa, pero su presencia en los criterios de evaluación es aún marginal”, reflexionan.

Temarios con 30 años

También están los temarios, algunos elaborados hace 30 años, con el epítome del desfase en la especialidad de Informática. Un análisis realizado para este periódico por Ezequiel Jerez Calero, tesorero de la Asociación Andaluza de Profesores de Informática, muestra lo obsoleto del contenido que deben estudiar los opositores a docente de Informática, quizá el ejemplo más evidente del desfase curricular de las pruebas de acceso.

De los 74 temas que contempla el temario oficial, 53 que hablan de hardware, sistemas operativos, programación, bases de datos, ingeniería de software y redes están “desfasados”, mientras falta incluir la Inteligencia artificial y el *machine learning*, la ciberseguridad como un bloque completo, desarrollo web, cloud computing, desarrollo de aplicaciones móviles, análisis de datos y ética, protección de datos (RGPD) y aspectos legales (de la informática), según desgana este docente.

Factores socioeconómicos y el plan de estudios, claves del éxito educativo inglés

El contexto familiar es más importante que si la escuela es pública o de élite

Rafael Ramos. Londres. Corresponsal. 20/09/2026

Inglaterra es el segundo país europeo con mejores resultados en el informe PISA, solo por detrás de Estonia, debido, según los expertos, a una combinación de factores socioeconómicos, de la manera de enseñar y de un plan de estudios que desde muy temprano pone el énfasis en la especialización, la preparación para la universidad y tan solo tres o cuatro materias, en vez de conocimientos generales y memorización.

En Inglaterra la escuela secundaria va de los 11 a los 16 años y acaba con los exámenes llamados GCSE (Certificado General), con asignaturas obligatorias como matemáticas, historia, arte y lengua y otras voluntarias en función de los gustos de los estudiantes y lo que deseen hacer más adelante. Las notas van del 1 al 9, y una buena calificación es necesaria para pasar al siguiente nivel (*A levels*), una especie de preuniversitario aún más especializado. Los mejores pueden apuntar a sus universidades favoritas o instituciones internacionales o solicitar una beca.

A bote pronto, y a pesar de que el estudio se ha realizado con una muestra representativa de colegiales de 15 años de todo tipo de escuelas (públicas y privadas) y entornos sociales, se tiene la tentación de considerar que el éxito de Inglaterra en el último informe PISA, por delante de Finlandia, Irlanda, Suiza, Polonia, Austria y, por supuesto, España, tiene mucho que ver con las instituciones de élite, cuyas matrículas cuestan entre 25.000 y 60.000 euros al año, estilo Eton o Harrow, y de las que salen las élites que dirigen el país (políticos, banqueros, jueces, directores de periódicos...) desde tiempos inmemoriales. Algo tienen que haber subido el nivel.

“La realidad –dice Lindsay Seldomridge, que durante muchos años fue maestra de escuela secundaria en Londres– es que el contexto social de los niños y las niñas es más importante a la hora de obtener buenos resultados (Inglaterra ha quedado octava en matemáticas, novena en lectura y décima en ciencias) que el tipo de colegio”. De hecho, la comprensión lectora ha caído entre los chavales de las escuelas elitistas más que en los de las públicas de barrios chungos, porque son los que tienen un mayor acceso a dispositivos electrónicos, por la condición económica privilegiada de las familias, y los que, en consecuencia, más se han entregado a las nuevas tecnologías.

“El motor de los buenos resultados en Inglaterra son los estudiantes, en su mayoría, de clase media, pero tanto de instituciones públicas como privadas, que han crecido en un entorno en el que se fomenta la lectura, la aspiración al conocimiento y una cultura del esfuerzo y el sacrificio para salir adelante en la vida”, añade Tony Clarkson, otro veterano profesor.

En el nivel secundario, en Inglaterra hay numerosos tipos de escuelas. La más común es la pública (*comprehensive school*) para alumnos de cualquier tipo. Luego están las llamadas “academias”, también públicas, pero independientes de las autoridades locales y dirigidas por una asociación benéfica o una fundación sin ánimo de lucro. Las “libres” (*free schools*) son financiadas por el Estado, pero gestionadas por grupos de padres o maestros, con su propio plan de estudios. Las *grammar schools* (colegios privados de élite al margen) son las más cotizadas, porque para acceder a ellas hay que obtener unos magníficos resultados en unos severos exámenes que se realizan a los once años, y para los que los niños se preparan durante mucho tiempo.

Aparte, están las religiosas de distintas denominaciones, las enfocadas en chavales con necesidades especiales y las que a partir de los 14 años se centran en aprendizajes industriales más que en la preparación para la universidad.

El plan de estudios y la estructura educativa en Inglaterra son diferentes a los del País de Gales y Escocia, cuyos gobiernos autonómicos tienen competencias en materia educativa, y donde los resultados PISA han sido sustancialmente peores. Los expertos consideran que, con un PIB más pequeño y un nivel de pobreza superior, los factores socioeconómicos son la clave de la diferencia.

La educación secundaria inglesa pone el énfasis en el análisis crítico, la discusión activa en clase y la investigación independiente, en vez de en las tareas en casa y la memorización de textos. Aunque también hay problemas de disciplina, los alumnos se dirigen a los maestros como “señor”, “señora” o “señorita”. Y la presión para obtener buenos resultados en el examen GCSE a los 16 años es muy fuerte para ir a la universidad.

Habla la generación de profesores de 'la vieja escuela': «Hoy lo emocional es más importante que el conocimiento»

Con ellos, España llegó a su máximo nivel en las aulas a base de esfuerzo y vocación. Después de la catástrofe en PISA, opinan sobre los docentes de hoy (y sus carencias), las leyes educativas o la actitud de los padres

Esther Armora y Beatriz L. Echazarreta. 20/09/2026

Después del varapalo que ha supuesto PISA, la educación española atraviesa una profunda crisis de identidad que enfrenta a dos modelos pedagógicos antagónicos. Frente al auge de la educación por proyectos, la rebaja de la exigencia académica y una creciente atención hacia el bienestar emocional, veteranos docentes de la 'vieja escuela' alzan la voz para diagnosticar el deterioro del sistema.

Con décadas de experiencia en las aulas, estos profesionales jubilados contemplan perplejos cómo la transmisión rigurosa del conocimiento ha ido cediendo espacio a formas de dar clase orientadas al plano ideológico y emocional, donde el esfuerzo individual ha quedado relegado, en un segundo plano.

El diagnóstico de esta generación apunta a un cúmulo de desdichas: la pérdida de autoridad del profesor, la sobreprotección de unas familias que cuestionan su criterio y la aplicación de leyes que han diluido las materias tradicionales. Para estos catedráticos y profesores, la degradación de la comprensión lectora o el nivel matemático no es un accidente, sino más bien la consecuencia de haber despojado al profesor de su rol de sabio y referente. Para mitigar al docente «amiguete» y la burocratización de la enseñanza, la 'vieja guardia' reclama un giro radical: recuperar el mérito, la neutralidad en el aula y el valor sagrado del saber.

«Por lo que hablamos, nadie de mis compañeros volvería, ni loco, a dar clase». Es lo primero que dice este catedrático de Matemáticas, aliviado, al preguntarle por los desastrosos resultados españoles en PISA que conocimos hace unos días. Antes de jubilarse, José Antonio Martínez era profesor en el instituto público Pio Baroja, en Madrid, donde también fue director. Martínez es miembro del Consejo Escolar de Estado y, en su día, fue el impulsor de la Asociación de Directores de Instituto.

«Hoy está el asunto de la diversidad, del bienestar educativo... En su día, nosotros estábamos a los contenidos, a dar clase. Hoy lo emocional es más importante que el conocimiento», introduce. Este docente retirado, con casi 40 años de profesión a sus espaldas y que nunca perdió su vocación, recuerda que cuando él empezó, en el año 78, sólo tenían que negociar sus condiciones con un ministerio, pero ahora hay 17 negociaciones distintas. «Hoy los docentes están todo el día en la prensa y quizá se desenfoca lo verdaderamente importante. Antes no era así», explica. En cualquier caso, Martínez cree que las leyes educativas son más bien «papel mojado» cuando se llega al aula y que la decadencia del modelo se explica, más bien, por un cambio en la sociedad. «Parece que cuando decimos que estábamos más centrados en el conocimiento, no nos preocupábamos por que los estudiantes socializaran o se comportaran. Eso no era así. Estábamos muy implicados, pero es que hoy parece que a todos los alumnos les tiene que pasar algo, y eso es negativo», opina.

En su última etapa en el instituto observó que se fue perdiendo la competencia sana entre los alumnos por sacar buena nota, por ser el mejor. «Recuerdo que había que hilar muy fino para darle la matrícula a alguien, porque tenías a gente muy buena, que funcionaba, que se esforzaba. Eso ahora ha pasado a un segundo plano. El nivel es muy inferior al de entonces, cuando a ningún alumno se le regalaba nada». Pero luego aparecen, claro, las familias y su cambio de actitud respecto a la escuela. «Los padres de antes les repetían a sus hijos que su obligación era estudiar. Aparentemente, parecía que estaban más distantes, pero en realidad estaban mucho más pendientes que ahora. Ahora son colegas de sus hijos y, si se aburren, desde pequeños, les dan una 'tablet' para que se entretengan». Este antiguo director tiene, además, una opinión muy clara sobre la autoridad. «Creo que no se puede culpar a los alumnos de la pérdida de autoridad. La autoridad hay que ganársela, no la tienes por el hecho de ser docente. Estoy en contra del profesor 'amiguete'». Para José Antonio Martínez, todo se resume en volver a respetar tres cuestiones «sagradas»: el mérito, la capacidad y el saber.

A sus 90 años, Carmen Leal conserva intacta la vocación que durante 35 años la llevó cada mañana al aula. Profesora de Lengua Española jubilada desde hace más de dos décadas, sigue vinculada a la enseñanza desde La Rioja, su tierra natal, a través de los libros y artículos sobre pedagogía que continúa escribiendo. Con la perspectiva que le proporcionan casi cuatro décadas de profesión, Leal observa con «preocupación» e «indignación» la deriva de la educación pública española. Los resultados de PISA han hecho que la situación «traspase los límites del desastre», dice.

A su juicio, los profesores han ido perdiendo protagonismo como transmisores de conocimiento y también parte de la vocación que, considera, debería definir la profesión. «Están más preocupados por seguir las consignas que marcan los políticos que por educar a unos alumnos que serán el futuro del país. Los profesores de hoy en día prefieren dar charlas ideológicas a sus alumnos en lugar de despertar su interés por el conocimiento»,

afirma. Otro de los males de la educación que vincula con los docentes es «la pérdida de la cultura del esfuerzo». «No se la aplican a ellos mismos y, por eso mismo, son incapaces de transmitirla a sus alumnos».

Su diagnóstico es especialmente crítico con el sistema en Cataluña, donde ejerció. «Parece que lo único que le preocupa a la Generalitat es que los profesores dominen el catalán; si tienen nivel sobre la materia que imparten o si dominan suficientemente el inglés no les importa tanto», sostiene. La inmersión lingüística está, dice, directamente relacionada con los malos resultados de Cataluña en Lectura. «Es imposible que mejore la comprensión lectora cuando la mayor parte de los niños no entiende la lengua de enseñanza». Para Leal, hay un último gran problema: la falta de autoridad de los docentes. «Los profesores no saben imponer su autoridad y están menos formados, con lo que el pilar del sistema se tambalea», señala. Y añade: «Si a ello le sumas que es imposible repetir curso, el desastre está asegurado».

Pese a su visión crítica, Leal sitúa en el profesor una responsabilidad esencial para recuperar el sentido de la enseñanza. «La función del profesor es enseñar a pensar a sus alumnos, darles armas para que tengan un pensamiento crítico», afirma. Para ello, concluye, hacen falta «mucha formación» y respeto a la «neutralidad ideológica en las aulas», dos elementos que, a su juicio, se han debilitado especialmente en la escuela catalana.

Hace 25 años, cuando Fernando del Castillo impartía Lengua y Literatura Española en el instituto La Serreta de Rubí (Barcelona), sus alumnos le escuchaban con atención y él se sentía «escuchado y respetado». Este profesor, ya jubilado pero todavía vinculado emocionalmente a la enseñanza, recuerda un sistema en el que «las reglas estaban claras», incluida la de «cuál era el valor de la docencia».

Los últimos resultados de PISA no le han sorprendido y achaca a la pérdida de formación y exigencia del profesorado el deterioro. «Los profesores de hoy no tienen nada que ver con los que había hace 30 años». En su opinión, los institutos estaban antes llenos de profesionales con una sólida preparación académica. «Llegar a un instituto era llegar a un lugar con un montón de sabios, profesionales con formación y mucho conocimiento, con publicaciones científicas y formación continua». Frente a ello, dice, «la mayoría realizan cursillos de un nivel muy inferior». Y defiende que se ha bajado mucho el listón en las oposiciones porque se necesita profesorado. «Hay profesores que están impartiendo clases de Literatura y no se han leído obras fundamentales como 'La Celestina'», cita algo escandalizado.

El docente critica además que los centros hayan ido relegando los contenidos académicos en favor de actividades de carácter emocional. «Llevamos años sacrificando tiempo lectivo en las aulas para ganarlo en charlas sobre la identidad de género, la amistad o la educación sexual», señala. A su juicio, estas cuestiones pueden abordarse, pero «no a costa de las Matemáticas», porque los alumnos necesitan «conocimientos básicos».

A esta situación se suma la expansión de la «educación por proyectos», que, según sostiene, «diluye las materias y las rebaja», y la dificultad para que los alumnos repitan curso. El resultado es «una auténtica bomba atómica».

Pero Del Castillo culpa también a las reformas educativas. «Nadie le ha pedido responsabilidades al PSOE por el gran error que fue eliminar la EGB», afirma, y considera que leyes como la Lomloe han agravado la situación. En Cataluña añade otro elemento: «La obstinada insistencia por la inmersión lingüística ha sido la estocada final». «¿Cómo va a haber una buena comprensión lectora si la mayoría de los alumnos se escolarizan en una lengua que no es la suya?», se pregunta. El profesor reconoce que el sistema tiene «una parte importante de culpa», pero también reclama responsabilidad a los docentes. «Se ha dejado de inculcar al alumnado la cultura del esfuerzo porque ellos no la tienen interiorizada», sostiene.

A su juicio, también se ha perdido la capacidad de transmitir «el deleite del conocimiento», lo que termina provocando el aburrimiento de los estudiantes. Para Fernando del Castillo, la raíz del problema está asimismo en la «falta de vocación» que percibe en las aulas. La solución exigiría, en su opinión, un cambio profundo: «Debería cambiar radicalmente el escenario y recuperar la EGB, la cultura del esfuerzo, reforzar la transmisión de conocimiento y mejorar la formación del profesorado». Y advierte: «Si no damos un giro rápido, los países asiáticos se nos comerán».

En febrero del año que viene, Gloria López dejará de dar clase en el colegio madrileño Patrocinio de María, donde lleva más de 30 años y lo ha sido todo: profesora de Biología y Matemáticas en Secundaria, jefa de estudios y directora. Esta bióloga, que cogió la tiza por primera vez en 1993 y aún sigue ilusionada con su trabajo, ha observado un claro deterioro del nivel en los últimos tiempos. Al igual que tantos docentes de otra época, ve que antes «el conocimiento era lo importante y el profesor era el encargado de transmitirlo». Pero luego, relata, el modelo fue cambiando y se empezó a insistir en «la diversidad, en que cada alumno era distinto». «El conocimiento ya no es lo único y el profesor ya no está en el centro, ya no organiza. Ahora el alumno es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje», ilustra. El docente, dice, ha quedado desplazado.

Pero la actitud de los padres tampoco ayuda. «Cuando yo empecé, las familias insistían a sus hijos en la obligación de estudiar y respetaban la valoración del maestro. Ahora, lo que dice el niño es palabra de Dios», asegura López. Esta profesional reconoce que muchos compañeros de la siguiente generación pecan de estar «demasiado centrados en sus reivindicaciones sindicales». «Creo que antes éramos más profesionales, nos

importaba más la educación. Ahora noto que hay mucho más absentismo. Era raro que faltáramos al trabajo, no nos poníamos malos. ¿Será que teníamos mejor salud?», comenta entre risas. Todavía le sorprende que

para poder expulsar a un chaval fuera de clase cuando no deja de incordiar «haya que abrir un expediente». O, incluso, le deja perpleja lo complicado que resulta «extraer» un teléfono móvil. «¿Te puedes creer que hay muchos padres que les llaman en mitad de clase?», confiesa.

Lo que se estila es, dice, que los profesores «sean colegas de sus alumnos, que no les expulsen ni les quiten el móvil. Y así, no se logra ser una referencia. Yo no digo que el docente tenga que ser autoritario, pero sí tiene que ser un modelo». López cree que, además de que vaya desapareciendo la cultura del esfuerzo y la disciplina, tampoco hay tolerancia a la frustración por parte de los estudiantes. Por no hablar de los métodos para evaluar. «La nota ya no refleja el conocimiento, no nos permiten que sea más del 60%». Esta profesora, con más de tres décadas de experiencia, considera que la suya es «una profesión apaleada». «Si hay problemas con la tecnología es responsabilidad de los profesores, si hay traumas emocionales, también. Incluso cuando aparece el 'bullying' se nos mira como únicos culpables. Hoy en día, el acoso empieza en casa, cuando los adolescentes se intercambian mensajes por las redes sociales durante el fin de semana. Muchas veces nosotros llegamos tarde, cuando el problema ya existe». En cualquier caso, López opina que hemos sublimado hasta tal punto «lo emocional» que hoy «todo se considera bullying».

EL DEBATE

PISA retrata a la generación más enganchada a la IA con casi tres horas y media de uso al mes

La penetración de las herramientas de inteligencia artificial ya alcanza el 62 % en la población española, casi 20 puntos porcentuales más que el año pasado

Sandra Ordóñez. 21 sep. 2026

Recientemente, han podido conocerse los resultados del informe PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes), situándose entre los peores de su historia para España. Y es que los estudiantes españoles se encuentran por debajo de la media de la OCDE y de la UE en todas las competencias medidas.

Entre las casuísticas a tener en cuenta en este escenario, destaca el creciente uso de IA generativa por los jóvenes españoles y por la sociedad en general. La penetración de las herramientas de inteligencia artificial ya alcanza el 62% en la población española, casi 20 puntos porcentuales más que el año pasado. También se ha incrementado el tiempo dedicado en una media de 15 minutos mensuales.

Así lo revelan los datos de GfK DAM, medidor oficial del consumo digital en España, según los cuales los jóvenes en edad escolar constituyen el segmento de edad que realiza un consumo más intensivo en las plataformas de IA. Concretamente, este grupo ostenta la cobertura más elevada: cerca del 80% de los jóvenes son usuarios habituales de la IA.

No cabe duda de que el impacto de la inteligencia artificial generativa es muy notable. Su tasa de adopción, que se sitúa en 2,5 años, ha sido la más rápida de la historia, superando a otras tecnologías y dispositivos como el Smartphone (5 años), las redes sociales (8 años) o hasta el propio Internet (15 años).

Su alcance es transversal a todos los grupos de edad en la sociedad, aunque es cierto que los jóvenes son quienes están liderando esta transformación tecnológica. De hecho, también son ellos los que más tiempo invierten en su uso, rozando las 3 horas y media por persona al mes, superando ampliamente la media poblacional (2 horas y 32 minutos).

Además de disponer de un perfil muy digitalizado, otro factor que influye en este amplio uso es la aplicación de la IA en labores y tareas del ámbito académico. De hecho, el análisis de GfK DAM revela una caída de la media del tiempo dedicado a la inteligencia artificial en verano, estando por debajo de las 2 horas mensuales por persona.

La reducción del uso durante los meses estivales refuerza la estrecha vinculación entre la inteligencia artificial y la actividad académica de los más jóvenes. Un comportamiento que anticipa el creciente protagonismo de estas herramientas en las aulas y que seguirá marcando el debate sobre su papel en la educación en los próximos años.

Por qué los jóvenes quieren ser fontaneros, electricistas o carpinteros: "Quiero trabajar en algo que le pueda explicar a mi abuela"

El impacto de la IA en el mercado laboral, el auge de la Formación Profesional, el cambio

Rodrigo Terrasa. Madrid 21 septiembre 2026

Oibar podría estar ahora mismo escribiendo este reportaje y, sin embargo, está reconstruyendo con sus propias manos un atunero de 21 metros de eslora, el *Ozentziyo*, último barco de pesca tradicional de madera del puerto de San Sebastián y último representante del arte de la cacea. Oibar, de hecho, podría estar buscando en Google qué narices es esto de la cacea o preguntando a una IA por las medidas del atunero en cuestión para parecer que sabe de lo que escribe, pero prefirió cargar sobre su lomo con tabloncillos gigantescos de madera de roble y haya, pasar su jornada laboral entre cuaderñas, baos y durmientes, lijando cubiertas, regalas, cinterones, barandillas y mástiles, recalafateando el barco con las manos llenas de callos...

-Por cierto, ¿qué significa recalafatear, ChatGPT?

Oibar Olano tiene 19 años, es de Asteasu, en Guipúzcoa, quería ser periodista, pero prefirió ser carpintero. En el verano de sus 16 se convirtió en el voluntario más joven de la Fundación Albaola, un centro cultural situado en Pasajes, dedicado a recuperar la tradición de la construcción naval artesanal del País Vasco. Se enamoró de su factoría marítima y, una vez acabado el bachillerato, regresó para formarse como carpintero naval. Ya lleva casi dos años contratado y ha participado en la reconstrucción de la nao San Juan, el ballenero vasco que se hundió hace casi 500 años en las costas de Canadá.

"Algunas veces me imagino en la redacción de un periódico y pienso: 'Joder, qué suerte que no elegí ir por ahí...'"

-¿Y nunca te has arrepentido de no estudiar una carrera?

-Nunca. Creo que estar delante del ordenador no era lo mío. No me quiero imaginar ocho horas sentado en una oficina.

Precisamente una oficina, la BLS (la Oficina de Estadística de EEUU, por sus siglas en inglés) acaba de hacer público un macroestudio en el que pone cifras a unas de las grandes obsesiones de nuestro tiempo: qué profesiones están más o menos expuestas a la omnipresente amenaza de la inteligencia artificial. Según su mapa de calor, el riesgo para los periodistas es "muy alto". Como los procesadores de texto, los programadores informáticos, los ingenieros o los contables, parecemos condenados a un naufragio peor que el de la nao *San Juan* hace casi cinco siglos. Sin embargo, el peligro de los carpinteros es, con diferencia, uno de los más bajos. Muy cerca de los cerrajeros, los tapiceros o incluso los instaladores de alfombras.

"Creo que a la inteligencia artificial todavía le queda mucho para hacer lo que hacemos nosotros", presume Oibar. "Seguro que puede diseñar una pieza de barco, pero usar un formón, clavar tablas, lijar... No sé... Se me ocurren mil cosas que no podría hacer, así que a mí no me asusta demasiado. Lo que sí me da pena es que se esté perdiendo toda la sabiduría de antes: como la IA lo sabe todo, nosotros preferimos olvidarnos".

El caso de Oibar es cada vez más habitual. Aaron, por ejemplo, sueña con ser electricista. Noelia es artista fallera en Valencia. Y Lucía abandonó una prestigiosa empresa de *software* en Londres para trabajar en un taller de ebanistería en Madrid. Todos han optado por oficios manuales, una tendencia al alza como respuesta a un cambio drástico de paradigma en un mercado laboral zarandeado por la tormenta perfecta.

Apunten: al ya incuestionable impacto de la inteligencia artificial hay que sumar la nueva cultura del trabajo de los jóvenes, cada vez más reacios a ser esclavos de un horario de oficina; el desencanto de las nuevas generaciones por tantas promesas de futuro que nunca se cumplieron y el fin del mito de la educación universitaria y la acumulación de carreras, títulos, cursos, doctorados, tesis y másteres como pasarela segura hacia el éxito.

Hace sólo unos días, *The Wall Street Journal* citaba un informe que revela que, pese a que en términos absolutos sigue siendo más fácil encontrar trabajo con un título universitario, la tasa de desempleo para los estadounidenses de entre 22 y 34 años sin estudios superiores es ya una de las más bajas en las últimas dos décadas. Por el contrario, los jóvenes graduados o con títulos avanzados en campos como la ciencia o la tecnología lo tienen ahora más difícil que nunca.

Las grandes empresas -recuerda el diario americano- siempre han recurrido a estudiantes universitarios o a recién graduados para realizar tareas rutinarias en sus oficinas que, a su vez, servían como formación práctica. Los becarios de toda la vida, vamos. Ahora, ChatGPT puede encargarse de casi todas sus funciones. Así que el desempleo entre quienes se acaban de licenciar está aumentando mucho más rápido que entre los jóvenes que sólo tienen el bachillerato o un título de técnico superior.

"Se ha roto ese paradigma de la Universidad como catalizador de ciertas aspiraciones vitales, como el camino más sencillo para tener una familia, una casa y dinero en el banco", diagnostica la periodista Mar Manrique (Barcelona, 27 años), autora de *Un trabajo soñado* (Península), un ensayo que radiografía el desencanto de la generación que creyó que podría vivir de internet. "En casa nos dijeron que había que estudiar una carrera:

‘Haz un máster y verás lo bien que te viene’. Y siempre asociamos la FP a una cosa más desdibujada, con menos prestigio, peor remunerada... Hoy estamos en un momento de sálvese quien pueda y, de repente, hemos descubierto que en realidad dándole a la tecla no nos ganamos la vida mejor que un fontanero o que el técnico que viene a casa a cambiarnos el aire acondicionado”.

Sus horas de trabajo, las del fontanero o el técnico del aire acondicionado, están, además, cada vez más cotizadas. “En España sobran algoritmos pero faltan electricistas”, se podía leer hace unos días en las páginas del diario económico *Expansión*. Este mismo verano, el último informe del Observatorio de las Ocupaciones del SEPE confirmó la falta de candidatos para cubrir puestos en construcción e industria y la necesidad cada vez más urgente de encontrar albañiles, electricistas, fontaneros, soldadores o mecánicos.

Aaron, como Oibar, tiene 19 años. Él los acaba de cumplir. Nació en Lima y llegó hace dos años a España. Está estudiando segundo de bachillerato en Leganés, pero para ayudar a su familia decidió el año pasado compatibilizar las clases con un curso de electricista de baja tensión en Expertia, un centro especializado en la formación de oficios técnicos con alta demanda laboral.

“Jamás me había planteado hacer algo parecido, mi idea era estudiar Ingeniería de Sistemas porque me gustaban las computadoras, pero ahora me encanta esto, es mi pasión y me gustaría hacer una ingeniería eléctrica”, cuenta en una de las aulas de una escuela que parece el decorado de una serie de ficción. Hay tuberías falsas, paneles eléctricos conectados a ninguna parte, váteres y sanitarios para que practiquen los aspirantes a fontaneros y aparatos de climatización desmontados como juguetes de Lego. Aaron parece un *playmobil*: lleva unas gafas de seguridad, guantes y un cinturón cargado de herramientas que va sacando como si cada destornillador fuera un Colt 45.

“Yo soy hiperactivo, tengo que estar moviéndome todo el rato y aquí puedo hacer conexiones, estar diseñando circuitos, controlando la electricidad y pensando caminos para cada aparato, sus funciones, las luces, las bombillas... Al final es un trabajo muy físico y eso es lo que más me gusta”, explica.

-¿Alguna vez has sentido que ser fontanero o electricista tenía menos prestigio que ser, por ejemplo, programador informático?

-Seguro que hay gente que todavía lo piensa, pero al final todos, en algún momento de nuestras vidas, acabamos necesitando a un fontanero, a un electricista o a un soldador. Sin nosotros, no funciona nada de lo que vemos ahí fuera. Ni tu casa, ni las industrias, ni las oficinas... Ni siquiera la inteligencia artificial funciona sin un electricista.

La OCDE le da la razón a Aaron. Su último informe sobre “habilidades en la era de la IA” subraya también que los trabajos intelectuales son los que presentan hoy mayor exposición a los avances tecnológicos, mientras que los oficios que requieren “presencia física, manipulación de objetos y adaptación al entorno” parecen mucho menos vulnerables. La OCDE señala que entre las ocupaciones menos expuestas están trabajadores agrícolas, forestales y pesqueros, peones, trabajadores de limpieza... o electricistas.

“No es que la formación universitaria haya perdido prestigio, es que ha perdido valor”, argumenta Daniel Arias Aranda, catedrático de Organización de Empresas en la Universidad de Granada y autor del controvertido ensayo *Querido alumno, te estamos engañando* (Temas de Hoy), un demoledor análisis del sistema educativo en nuestro país que ya vaticinó hace algunos años el panorama actual. “Ahora hay una tendencia clara hacia promocionar cursos de Formación Profesional en centros privados porque la demanda está superando a la oferta y la FP pública no puede cubrirlo todo. Y, por otro lado, nos hemos dado cuenta de que el exceso de *titulitis* del pasado ya no genera ningún valor añadido en el mercado laboral actual”, argumenta el profesor madrileño. “Esta nueva generación, que ya no sé si es la alfa, la beta o la gamma, está reaccionando y buscando una nueva perspectiva porque ha visto cómo los chavales de la generación anterior, con un montón de títulos en la mochila, están compartiendo piso con otros cuatro, sobreviviendo como pueden y sin capacidad de ahorro ninguna”.

El Gobierno ha anunciado esta misma semana una “inversión histórica” de 236 millones de euros en Formación Profesional. Desde 2018, el número de matriculados ha crecido un 46%, hasta superar los 1,2 millones, una cifra récord en nuestro país. Según los datos del Ministerio de Educación y -ojo- Formación Profesional, las disciplinas más vinculadas al mundo físico están entre las que mejor inserción laboral presentan hoy.

“Hace ocho años estudiar Formación Profesional en nuestro país era una suerte de rareza y España estaba muy lejos de las tasas de matriculación de los países de nuestro entorno”, reconoció el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, durante el acto en el que presentó los nuevos planes del Ejecutivo para el sector. “Hoy la FP ya no es una segunda opción, no es un plan B. Es el plan A, la primera opción para muchos estudiantes”.

La transformación se ha disparado en los últimos años. En 2010 había en España 568.962 alumnos en ciclos de FP y unos 1,6 millones en la Universidad. Hoy la FP supera los 1,2 millones y la Universidad ronda los 1,8 millones. La brecha ha pasado de tres universitarios por cada alumno de FP a 1,55 y las diferencias se acortan a toda velocidad.

"Los oficios manuales van a tener cada vez más demanda y, a lo mejor, ya no necesitamos tantísimos filólogos o licenciados en administración de empresas", insiste el profesor Arias Aranda, que alerta: "La Universidad española necesita una reforma profunda antes de que ocurra lo que ya está pasando en China".

Y lo que está pasando en China es que la Universidad de Comunicación de Pekín anunció hace unos meses la eliminación de varias carreras de Humanidades y la transformación de distintos programas de estudio para adaptarlos al impacto de la inteligencia artificial. "Todos suspiramos al escuchar la noticia, pero tampoco hubo grandes emociones", reconocía un estudiante entonces. Al menos otros cinco centros del país han anunciado la supresión de diferentes disciplinas, la mayoría vinculadas al arte, la fotografía o el diseño, siguiendo un plan del Gobierno que permite a sus centros educativos cancelar titulaciones con baja demanda laboral para impulsar otras alineadas con los objetivos estratégicos del país, especialmente en el codiciado terreno de la IA.

A 9.250 kilómetros de Pekín, justo en Alcorcón, está la escuela y taller de ebanistería Made de Madera. Allí se está formando Lucía Reggiani, una mujer de 27 años, socióloga de formación, que hace sólo dos miraba el mundo desde una prometedora empresa de *software* en el distrito de Hammersmith, en Londres. Durante un viaje de negocios a Bangkok, como si todo fuera una comedia de Hollywood, descubrió que su vida no tenía demasiado sentido. "Ir a Tailandia era un sueño para mí y, de repente, me vi cinco semanas trabajando todos los días hasta la medianoche con el ordenador desde la habitación de un hotel", recuerda. "Ahí fue muy evidente que tenía unas ganas irremediables de... No sé... ¿De vivir?".

Unos meses después aprovechó la hora del almuerzo para enviar su mail de dimisión: "Sabía que ese trabajo no me estaba llenando y no me iba a hacer feliz nunca. Sentía la necesidad de salir de allí e intentar algo diferente".

Lucía se marchó de viaje por medio mundo sin un plan de vida y en busca de respuestas. A su regreso a España se apuntó a un taller de madera con una amiga que se estaba mudando de casa y pensó que podría fabricar ella misma sus propios muebles. "Mi amiga me abandonó enseguida, pero yo me convertí en una adicta a la ebanistería", reconoce. "Después de tantos años en el mundo del *software*, necesitaba sentir que los frutos de mi trabajo eran algo tangible y real. Estar horas delante de una pantalla para que mi único *output* fuera una presentación de *Powerpoint* dejó de tener sentido. A veces en Londres pensaba: 'Si mañana todos los que trabajamos en esta empresa desapareciésemos por arte de magia, el mundo seguiría totalmente igual y nadie se daría cuenta'".

-¿Qué te enganchó de la carpintería?

-Es que no hay color... Yo aprendí infinitas cosas en el mundo del *software*, pero no hay comparación con la sensación de satisfacción y de orgullo que yo puedo sentir al terminar algo que he creado casi de la nada, desde una pieza de madera a un banco, una silla, algo que se puede utilizar, que es bonito, que me da la sensación de haber aportado algo al mundo... Es algo que no sentí nunca en mi anterior trabajo.

-¿Y si mañana te hicieran una oferta millonaria desde Silicon Valley para volver al sector de la tecnología?

-Espero no tener que hacer nunca ese cálculo, pero ahora mismo tengo claro que voy a hacer todo lo posible para que esto me vaya bien, para sentirme experta en mi oficio. Yo quiero tener un trabajo que le pueda explicar a mi abuela.

"Hemos descubierto que dándole a la tecla no nos ganamos la vida mejor que un fontanero o que el técnico del aire acondicionado"

Durante décadas, la fórmula del éxito parecía sencilla: obtener un título universitario, conseguir un trabajo de cuello blanco y ascender en la jerarquía corporativa lo más rápido posible. Como Lucía en Londres. El escenario ahora ha cambiado por completo. "Esa cultura de calentar la silla para prosperar ha desaparecido", celebra ella. "Mi generación ya no la vio. Se nos vendió un sueño que era mentira, la desilusión absoluta tras la crisis económica fue tremenda para nosotros y eso ha contribuido a la desmotivación y a que la gente joven acepte que hay otras alternativas posibles".

Hace sólo tres años, el *Blue Collar Report*, un estudio anual publicado por la plataforma Jobber en Estados Unidos, reveló que casi cuatro de cada cinco encuestados de la Generación Z (79%) afirmaban que sus padres deseaban que ellos cursaran estudios universitarios. Sólo el 5% había sido animado en casa a hacer Formación Profesional. Hoy en día, sin embargo, los padres se han convertido en los mayores defensores de los oficios: el 92% asegura que animaría a sus hijos a estudiar uno especializado si estuvieran interesados.

"Esto no es sólo un cambio de actitudes, sino una transformación fundamental en la forma en que las familias definen el éxito", apunta el último informe. En estos tiempos de incertidumbre global, el nuevo símbolo de estatus no es el prestigio o los títulos académicos, es la estabilidad laboral a largo plazo. "El futuro del trabajo - sentencia el estudio- lo construirán las personas que sepan construir cosas".

Noelia sabe construir fallas. Tiene 25 años, estudió en la Escuela de Arte y Superior de Diseño de Valencia y planeó ser diseñadora de producto hasta que... "Empecé a darme cuenta de que no quería dedicarme toda la vida a estar en una oficina técnica o simplemente sentada cara a un ordenador", explica. "Y, sin embargo, había asignaturas como modelado y prototipado, todo lo que era el uso de herramientas, que me despertaban curiosidad. Me convalidaron las prácticas en el taller fallero de un joven artista y me enamoré del oficio. Acabé la carrera, lógicamente, porque me quedaba un año y medio, pero ya no quise hacer otra cosa".

Ella se formó en un ciclo de Artista Fallero y Construcción de Escenografías que se imparte en Benicalap, junto a la Ciudad del Artista Fallero de Valencia. Hoy vive rodeada de moldes, botes de pintura, cola, taladros, espátulas, madera y cartón, poliestireno... Su trabajo arderá en sólo unos meses. "Aquí no hay inteligencia artificial que valga, son tus manos. Tus manos y un sentimiento humano que no puede reproducir ninguna tecnología", reivindica. "Igual algún día nos sustituye un robot, pero de momento el empaquetado, el gotelé o el lijado lo hago todo yo".

Su oficio encaja como un guante en este regreso a lo manual que no sólo es tendencia en nuestro país. Hace sólo unas semanas, el periódico *The Guardian* hablaba sobre el número creciente de jóvenes británicos que están abandonando el mundo digital en busca de oficios tradicionales como la encuadernación, la metalurgia o la construcción de barcos como los que fabrica Oibar en Guipúzcoa.

"Nos hicieron creer que la Universidad era para los que querían estudiar de verdad y la FP era para los tontos. Nos dijeron que si te esforzabas y estudiabas una carrera, tendrías un futuro garantizado. Pero no era así", sentencia Noelia. "Yo tengo una carrera, tengo estudios, me fue bien durante mi vida académica, pero vivo las mismas dificultades de toda mi generación. ¿Para qué quiero tres carreras y un máster si voy a vivir igual de mal que el que no las tiene? Para eso prefiero hacer lo que realmente me gusta, porque a la tumba no me llevaré ningún título".

La restauración del atunero vasco en el que está trabajando Oibar debería concluir durante las primeras semanas del año que viene. Aaron dice que ya ha rechazado varias ofertas de trabajo como electricista porque quiere acabar antes el bachillerato, aunque este verano estuvo instalando todo el cableado de un chalé en Madrid. Noelia plantará el próximo marzo su primera falla infantil en Buñol. Y Lucía acaba de regresar de nuevo de Inglaterra, aunque esta vez de un curso de ebanistería donde fabricó una mesilla de noche de arce. En sus redes sociales presume de una silla de madera de cebrano que ha restaurado ella.

"Antes me daba igual lo que hacía. Cada domingo por la noche me maldecía pensando que al día siguiente tenía que ir a currar", admite. "Ahora la sensación de cada mañana, cuando me levanto para venir al taller, es inigualable. A lo mejor termino con agujetas, pero me siento mejor, estoy más presente, más tranquila, más centrada. Igual también ayuda el hecho de estar trabajando con una máquina que, en una fracción de segundo, te puede dejar con nueve dedos".

el**CorreoGallego**.es

La Xunta plantea revisar las bajas del profesorado gallego tras registrar 1.393 en dos semanas

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, plantea un plan de seguimiento para las incapacidades temporales de los profesores tras registrar miles de ausencias al arranque del curso

R. S. C. Santiago 21 SEPT 2026

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, ha planteado la puesta en marcha de un plan para evaluar y hacer seguimiento de las bajas médicas del profesorado gallego después de que la Xunta contabilizase 1.393 bajas entre el personal docente entre el 1 y el 15 de septiembre. En una entrevista en la Cadena SER, Rodríguez ha defendido la necesidad de garantizar las bajas cuando estén justificadas por motivos de salud, pero también de realizar un seguimiento de su evolución para determinar si se mantienen las circunstancias que justifican su continuidad.

El titular de Educación ha situado la cifra en una media de unas 3.000 bajas registradas al día, en un contexto marcado por el inicio del curso escolar y por las críticas sindicales sobre la cobertura de las ausencias y las vacantes en los centros educativos. Precisamente, Rodríguez ha rechazado las denuncias de la CIG sobre la existencia de vacantes sin cubrir al comienzo de las clases. El conselleiro ha acusado al sindicato de tratar de "hacerse un hueco en la crítica política" y de extender un "bulo", al tiempo que ha cuestionado las cifras aportadas por la organización sindical, de la que ha dicho que mantiene un "baile de cifras constante".

Frente a estas críticas, el responsable de Educación ha destacado que la plantilla global se ha incrementado en más de 900 profesionales. También ha defendido que Galicia cuenta con las ratios de alumnado por aula "más reducidas del país". Así, Rodríguez ha insistido en la dimensión de los recursos incorporados al sistema educativo gallego, mientras la discusión sobre las bajas y la cobertura de puestos se mantiene en el arranque del curso.

Durante la entrevista, el conselleiro también se ha referido a los resultados del último informe PISA, que ha atribuido al marco normativo de la LOMLOE, los currículos estatales y el sistema de evaluación. Rodríguez ha aprovechado además para cuestionar la política del Ministerio de Educación, al que ha acusado de aplicar la

fórmula del "yo invito y tú pagas", en referencia a la imposición de determinadas exigencias a las comunidades autónomas sin la correspondiente financiación, según ha denunciado.

En cuanto al nuevo modelo de financiación universitaria, Rodríguez ha ratificado que las tres universidades públicas gallegas recibirán más recursos. La cuantía, ha explicado, se determinará a partir del estudio del coste estructural de cada institución y de un panel de objetivos vinculado a la mejora de la transferencia de conocimiento. La financiación quedará así ligada tanto a las necesidades estructurales de las universidades como al cumplimiento de determinados objetivos relacionados con su actividad.

EL PAÍS CATALUÑA

La escuela inclusiva, la formación del profesorado y las pantallas centrarán el gran debate sobre educación en Cataluña

El pleno del Consejo Escolar inicia el martes el proceso de reflexión mientras Illa convoca a los partidos el viernes

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 21 SEPT 2026

La escuela inclusiva, la formación del profesorado y las pantallas son algunos de los temas sobre los que girará el llamado "debate de país" sobre educación, la gran apuesta del Govern de Salvador Illa para intentar acabar con las protestas de los maestros y remontar los malos resultados. El proceso de reflexión será articulado por el Consejo de Educación de Cataluña, que este martes celebra un pleno, donde se fijarán los temas de debate y el calendario, que no debería ir más allá de abril para no solaparse con las elecciones municipales.

Tras el enquistamiento del conflicto educativo, que no se ha podido resolver a pesar de los dos acuerdos firmados en marzo y mayo para mejorar salarios y aumentar plantilla, el Govern optó por cerrar la vía de la negociación sindical y poner el foco en el inicio de un gran debate educativo, tanto a nivel político como de comunidad educativa, para lograr un consenso que se asemeje al logrado hace dos décadas con el llamado Pacto Nacional por la Educación de 2006, que sirvió de embrión para el nacimiento de la Ley de Educación de Cataluña de 2009.

El *president* Illa aseguró que cogería las riendas de la negociación con los partidos políticos -convocados para este viernes- y este lunes ha hecho el "encargo formal" al presidente del Consejo de Educación, Joan Manel del Pozo, para que lidere el debate con la comunidad educativa. Este organismo, de carácter consultivo, está formado por 75 miembros de diferentes sectores, desde la Administración, docentes, sindicatos, familias y patronales económicas.

El Consejo celebra este martes una sesión plenaria, que presidirá la consejera de Educación, Esther Niubó y que servirá para dar el pistoletazo de salida a este proceso de debate, que se organizará en base a media docena de comisiones. Educación es consciente de que no se podrán tratar todos los temas pendientes, pero Niubó ha avanzado la lista de los que no deberían faltar: la reforma de la escuela inclusiva, el modelo de acogida de los alumnos recién llegados, la formación de los profesores, el papel de las tecnologías en las aulas o el peso y función de las direcciones. La idea es que cada comisión abra las puertas a personas expertas en cada tema.

El presidente del Consejo ha asegurado que el calendario de trabajo "no está cerrado", pero sí que ya tienen una previsión: una primera fase de escucha a expertos de cada ámbito y de recogida de información (meses de octubre y noviembre), una segunda de deliberación sobre las prioridades que se fijan (de diciembre a febrero) y una última de redacción de conclusiones (marzo-abril). Del Pozo ha admitido que espera que estas conclusiones no se queden en meras reflexiones: "Si podemos hacer propuestas de acción, mejor, porque el sistema ya está sobrediagnosticado. El problema es si conseguiremos un compromiso mínimo de todas las partes".

En la misma línea se ha expresado Niubó, quien ha asegurado que el debate "no ha de ser en enésimo diagnóstico, ahora hay que pasar a la acción y superar el malestar acumulado". Según la consejera, la iniciativa debe servir para hacer una reflexión colectiva "sobre aspectos en los que no hay un consenso todavía" y para construir "una visión compartida de cómo debe ser la educación en los próximos años y recuperar la confianza en la educación". Asimismo, Niubó ha defendido que debe ser un debate "constructivo y que sume", "sereno" (para dejar atrás el conflicto educativo) y "comprometido" (se ha fijado el 6% de inversión del PIB). "Queremos dibujar el diseño de la educación de la próxima década", ha rematado.

El viernes, el turno de los partidos

El *president* también empieza a dar forma al debate político y este viernes ha convocado a los presidentes de los grupos parlamentarios. La cita es a las 9.30 horas en el Palau de la Generalitat y, de momento, ya cuenta con la ausencia del PP, que ha dicho que no asistirá. "El PP no participará de un teatro que no va a ninguna parte", ha asegurado el secretario general del PP de Catalunya, Juan Fernández, quien considera que el *president* debería cesar a Niubó porque la ve "incapaz de poder resolver" el conflicto con los sindicatos. Los

partidos de extrema derecha, Voz y Aliança Catalana, también han sido invitados, pero todavía no han confirmado su asistencia.

europapress.es

Los jóvenes talentos españoles de la FP llegan a Shanghái para participar en WorldSkills 2026

MADRID 21 Sep. (EUROPA PRESS) - La delegación española de jóvenes talentos de la Formación Profesional ya está en Shanghái (China) para participar en WorldSkills 2026, la competición conocida como las olimpiadas de la FP, que se celebran del 22 al 27 de septiembre en la localidad asiática. Un total de 34 competidores participarán en una treintena de disciplinas, acompañados por 31 coordinadores y cuatro jefes de equipo, según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La ceremonia de inauguración tendrá lugar este martes y la competición se iniciará el miércoles. La secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, Esther Monterrubio, que encabeza la delegación, se ha reunido con los integrantes del equipo para darles la enhorabuena. También les ha trasladado un mensaje de apoyo en nombre de la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón. "Representáis a España entre lo mejor de la Formación Profesional del mundo, y eso, por sí solo, ya es un logro extraordinario del que debéis sentirnos muy satisfechos", ha señalado Monterrubio, a la vez que ha deseado suerte a los competidores.

El equipo español está compuesto por 34 competidores procedentes de las diferentes comunidades autónomas, vencedores en sus respectivas áreas del concurso nacional, SpainSkills, celebrado el pasado mes de febrero en Madrid. Medirán sus habilidades a partir del miércoles en un total de 31 modalidades. Además, es la primera vez que el equipo español participa en dos de ellas, la de Tecnología de vehículos pesados y la de Cloud Computing.

En total, se encuentran reunidos en Shanghái para esta 48ª edición del concurso WorldSkills en torno a 1.400 de los mejores jóvenes profesionales cualificados del mundo, procedentes de 80 países y regiones. Compiten en 64 modalidades, pertenecientes a seis familias profesionales. Los participantes son seleccionados entre miles de competiciones autonómicas y nacionales. Los coordinadores técnicos, por su parte, además de acompañar a los competidores en la competición, participan como jurado en sus respectivas modalidades.

El evento se desarrolla este año bajo el lema 'Master Skills, Change Your Future' (Domina tus habilidades, cambia tu futuro). Además de la competición, el acontecimiento incluye conferencias y talleres, así como una zona de exposiciones con diferentes puestos, como las áreas interactivas llamadas Try- a-skill (Prueba una habilidad) donde los visitantes pueden probar diferentes oficios.

EL DEBATE **OPINIÓN**

El MIR educativo de los franceses ya está aquí

Aunque alguno de nosotros nos habíamos anticipado a la hora de postular la trasposición al ámbito de la educación del modelo vigente, algún tiempo después, el exministro socialista de Educación, Alfredo Pérez Rubalcaba, tuvo el acierto de bautizar esa idea con el nombre de «MIR educativo»

Francisco López Rupérez. 22 sep. 2026

Hace ya más de quince años el añorado Eugenio Nasarre y yo mismo pusimos sobre el tapete de la opinión pública española un modelo de MIR educativo para nuestro país. Utilizamos para ello un prestigioso periódico profesional. En un formato de tribuna de opinión tuvimos el espacio suficiente como para describir con suficiente detalle ese modelo de acceso a la profesión docente.

Aunque alguno de nosotros nos habíamos anticipado a la hora de postular la trasposición al ámbito de la educación del modelo vigente, consolidado y muy valorado social y profesionalmente de acceso a las profesiones sanitarias, algún tiempo después, el exministro socialista de Educación Alfredo Pérez Rubalcaba, con ocasión de un acto público organizado por la Fundación Santillana, tuvo el acierto de bautizar esa idea con el nombre de «MIR educativo». Lo cierto es que si explicitamos el anagrama MIR –Médico Interno Residente– y le añadimos el calificativo «educativo» nos queda una suerte de pastiche semántico, formulado como «médico interno residente educativo». Sin embargo, y a pesar de esa contradicción lingüística evidente, desde el punto de vista de la comunicación el hallazgo de Rubalcaba no podía ser más acertado, pues con esa denominación, obviamente sintética, todo el mundo sabía a qué nos estábamos refiriendo: esto es, a la aplicación del modelo del MIR sanitario como mecanismo de acceso a la profesión docente.

El modelo propuesto por nosotros fue publicado el 26 de enero de 2011 en el periódico *Magisterio* bajo el título «Una propuesta para el MIR educativo». Tras una justificación introductoria, el modelo que, en apretada síntesis, aquí se reproduce constaba de los siguientes elementos principales: (1) Unas pruebas iniciales, nacionales y homogéneas –entre graduados, por titulación y área de conocimiento, de periodicidad anual– para el acceso a una red de Centros Superiores de Formación del Profesorado, asociados a universidades, aunque no dependientes en exclusiva de ellas. (2) El establecimiento de un *numerus clausus* conforme a una previsión de necesidades de profesorado acordada en la Conferencia Sectorial de Educación. (3) Una primera fase formativa consistente en un curso teórico-práctico (Máster) impartido en dichos Centros Superiores. (4) Una segunda fase –una vez superada satisfactoriamente la fase anterior– de dos años de duración, consistente en el ejercicio docente en un centro educativo, bajo la dirección, seguimiento y evaluación, de un profesor tutor –previamente acreditado–, y con una retribución digna y adecuada a la figura administrativa de «profesor en prácticas». (5) La superación de esta segunda fase culminaría con la obtención de un «diploma de aptitud docente», habilitante para el ejercicio de la profesión. (6) Este procedimiento de acceso a la profesión docente se aplicaría igualmente, aunque de forma diferenciada, a los candidatos tanto a Maestros de Educación Primaria como a Profesores de Educación Secundaria, independientemente de la titularidad pública o privada de los centros a los que posteriormente optarían los profesores, una vez habilitados.

Durante algún tiempo, ese modelo fue objeto de debate público; surgieron modelos alternativos, más o menos interesados, y la idea inconcreta de MIR educativo fue ganando prestigio nominal hasta el punto de que algunas administraciones educativas han utilizado de forma espuria dicha denominación para referirse a algo que no podía ser un MIR educativo, entre otras razones, porque este tipo de ordenación del sistema constituye una competencia del Estado. Lo cierto es que, tras década y media de vida de esa propuesta bien fundada, una reforma del modelo de acceso a la profesión docente que aborde con solvencia los problemas actuales duerme aún el sueño de los justos.

Sin embargo, Francia un país vecino, extensamente poblado y perteneciente a la Unión Europea verá en su *rentrée* del curso 2026-27 la puesta en marcha de una reforma estructural, o de fondo, de su modelo de acceso a la profesión docente que se parece bastante al MIR educativo. En primer lugar, se crea la *Licence Professorat des Écoles* (LPE), una titulación nueva y específica de tres años de duración cuyo rango –*Licence*– equivale al de nuestras antiguas diplomaturas y que, a diferencia de España, el proceso de Bolonia no fue capaz de llevarse por delante. Dicha fase formativa, que es de aplicación tanto a los profesores de Primaria como a los de la Secundaria inferior, va seguida de unas pruebas diferenciadas por materias, selectivas y competitivas, u oposiciones –*concours*– que dan acceso a un Máster de dos años de duración: *master enseignement et éducation* (M2E). Este título de postgrado se imparte en los Institutos Nacionales Superiores del Profesorado y de la Educación (Inspé) adscritos a universidades. La correspondiente formación se produce en la modalidad de alternancia en centros docentes y está remunerada a razón de unos 1400 euros el primer año y de 1.800 euros netos el segundo año. Por otra parte, el modelo se aplica para el acceso tanto a los centros públicos, como a los privados concertados.

La oposición a la *Agrégation* –que es el equivalente a nuestras Cátedras, y cuya dedicación en los Institutos (Lycées) está centrada en la educación secundaria superior, o Bachilleratos– se exceptúa del modelo anterior a fin de preservar el nivel de excelencia académica que ha caracterizado estas oposiciones en su sistema educativo.

Como en el MIR educativo, el nuevo modelo francés sitúa la selección después de un tramo de formación superior y concibe el máster selectivo de dos años como una formación profesionalizante y remunerada. Con algunas especificidades propias de la tradición francesa, nuestros vecinos del norte han dado un decidido paso adelante con dos finalidades básicas. En primer lugar, mejorar la formación inicial –o de entrada a la profesión– de los docentes, apostando desde los inicios por un contacto amplio y dilatado en el tiempo con la práctica docente y sus requerimientos. En segundo lugar, en hacer más atractiva la profesión docente y acercar a ella no sólo a los estudiantes universitarios, sino también a aquellos profesionales que, en un momento dado de su carrera, les tienta reorientarse hacia la enseñanza, en especial la secundaria.

Ambas finalidades básicas son de aplicación al caso español. Los problemas de nivel, particularmente en el caso de los Maestros de Primaria, han sido identificados a través de diferentes canales; el más reciente data del pasado mes de julio en el que saltó profusamente a los medios de comunicación el problema de los pésimos resultados obtenidos en las oposiciones para el acceso al Cuerpo de Maestros. Los problemas de escasez de personal docente sobre todo en las materias científicas, que venían padeciendo desde hace algún tiempo diferentes países de la Unión Europea, ya alcanzan también a España, y las Administraciones educativas tienen serias dificultades para reclutar profesores de Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas.

Por todo ello, la reforma del modelo de acceso a la profesión docente se hace perentoria en nuestro país, como lo es la relativa al desarrollo o carrera profesional del profesorado en ejercicio. El argumento, de uso frecuente, de que reformas acertadas y de envergadura sólo pueden ser emprendidas en países pequeños y exitosos como Singapur queda perfectamente invalidado por el caso que se acaba de describir. Hace falta para ello, visión, voluntad política y compromiso con el futuro.

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

ElPeriódico.com

Toni Alonso, director de escuela: "A un médico nadie le dice cómo operar, pero sobre educación opina todo el mundo"

El director de la Escola Montfalgars de Girona y uno de los impulsores de la asamblea de directores de Girona es escéptico ante el debate abierto por Salvador Illa, aunque cree necesarios acuerdos que alejen la educación de la batalla política

Helena López. 22 SEPT 2026

-¿Confía en este nuevo debate abierto por Salvador Illa?

-Sinceramente, no mucho. Coincido en que en educación debemos llegar a pactos de país, eso hace muchos años que lo pienso, porque, si no, la educación se convierte en un arma en manos de la política; pero existen tantos agentes implicados que es complicado. Se pueden buscar a agentes externos que opinen sobre educación, pero también estamos los que trabajamos dentro. Escuchadnos a los que estamos dentro.

-En principio, la idea era esa...

-A mí me cuesta entender determinadas cosas porque en la educación, en las escuelas y en los institutos, hay muchas interferencias. Todo el mundo parece saber de educación y todo el mundo opina sobre cómo se debería educar y trabajar en las escuelas. No me imagino esto en el mundo de la salud, por ejemplo. A ningún médico le dicen cómo debe hacer su trabajo. Al usuario, al paciente, no se le pregunta cómo cree que debe operar su médico. En cambio, sobre docencia sí se pregunta a todo el mundo. Está bien que podamos escuchar, por ejemplo, a las asociaciones de familias, pero también hay un ámbito que forma parte única y exclusivamente del criterio profesional.

-¿Siente que la sociedad ha perdido el respeto al profesorado?

-Sí. Y después hay algo que aquí en Catalunya no está pasando, pero que a mí me da mucho miedo: con todo el avance de la ultraderecha, me preocupa mucho el tema del pin parental, que ya se está viendo en otras regiones. Esa idea de 'el niño es mío y, como es mío, yo decido'. Si llegamos a encontrarnos con situaciones como 'mi hijo esto no lo hará', 'mi hijo esto tampoco', 'yo no estoy de acuerdo con esto' o 'no estoy de acuerdo con lo otro', es imposible trabajar. En cualquier caso, si se discrepa, tenemos mecanismos para hacerlo, como el consejo escolar, que mucha gente desconoce. Si tengo una clase de veinte niños y una familia me dice que su hijo no puede utilizar la tableta, otra que rechaza un taller sobre sexualidad y otra que no quiere que se hable de diversidad familiar, es imposible. Por tanto, las escuelas y los institutos debemos blindarnos y decir: 'Esto nos corresponde a nosotros, que somos los profesionales'.

-Otro de los temas que está sobre la mesa, y que el año pasado fue uno de los principales motivos de las protestas, es la creciente complejidad de las aulas. Los docentes reclamaban recursos porque decían que no podían gestionarla. ¿Ese malestar sigue presente?

-Ese malestar sigue muy presente. Yo lo veo en mi claustro y creo que las protestas continuarán. La huelga del 8 de septiembre tuvo poco seguimiento, también en mi centro, pero el sentimiento de la gente era: "El día 8 no, porque es el primer día y queremos recibir a los niños y a las familias, pero después volveremos". Creo que no me equivocaré si digo que en las próximas convocatorias de huelga habrá seguimiento. Además, hay muchas escuelas, y la nuestra es una de ellas, donde no se están realizando salidas ni colonias.

-Es un tema que escuece a las familias.

-A los maestros ya se nos presuponen una serie de cosas que debemos hacer. Se da por hecho que debemos ir de colonias, cuando no es algo que esté escrito. Es algo que se viene haciendo desde hace muchos años gracias a la buena voluntad de los docentes.

-¿Qué debería ocurrir para que se levantara ese boicot a las colonias?

-Llegar a un acuerdo con los sindicatos. Se tiene que poder firmar un acuerdo. Se llegó a un preacuerdo, se votó y los docentes dijeron que no. Hasta que los docentes digamos que sí, no se levanta nada. Esto es así. Ahora el Departament debe poner nuevas propuestas sobre la mesa.

-Y para llegar a ese acuerdo, ¿qué debería ocurrir?

-Lo primero es que no podemos ir a tres años vista. A este Govern le quedan dos años. No podemos prometer cosas para dentro de tres años porque quizá entonces tengamos otro Govern. Ese es uno de los problemas de los centros educativos: cambia el Govern y cambian las políticas. Por tanto, las medidas deben ser inmediatas.

Quizá no para este mismo curso, pero sí mucho más próximas. Si las cifras que pone sobre la mesa el Departament se reparten a lo largo de tres años, al final tocan a muy poco. Evidentemente, todos los avances son positivos y se valoran, y ahora tenemos más recursos que hace veinte años, cuando empecé, eso es una evidencia, pero las medidas deben ser más inmediatas. No puede ser que leyes como el decreto de escuela inclusiva tengan unos plazos de despliegue tan largos y que todavía no se hayan aplicado completamente.

-En 2027 cumplirá diez años, sí...

-Las leyes deben poder desplegarse. Cuando una norma entra en vigor, a los ciudadanos se nos pide que la cumplamos inmediatamente o dentro del plazo que marque. Cuando se fijan determinados requisitos, por ejemplo, cinco años como funcionario de carrera o realizar un curso de formación para la dirección de centros, nosotros tenemos que cumplirlos. ¿Por qué el Departament no tiene que hacerlo?

-Ahora que cita el decreto de escuela inclusiva... el Govern habla de repensar los límites de la inclusión y de ampliar las plazas de educación especial. ¿Cómo ve ese cambio de discurso?

-No me sorprende, porque ya lo hemos visto durante estos años. Pero sí creo que es tener los pies en el suelo no querer eliminar por completo las escuelas de educación especial. Y creo que en eso encontrarás bastante consenso entre los docentes. ¿Inclusión? Totalmente a favor, pero con recursos. Por ejemplo, se están desplegando los SIEI [Suport Intensiu per a l'Escolarització Inclusiva], pero aún no han llegado a todas partes. Tienen que llegar ya. Mi centro tiene un SIEI y se nota. Pero, ¿sirve para todos los niños? No, no sirve para todos. Hay niños que, desgraciadamente, necesitan una atención más asistencial que educativa y deben recibir una atención diferente de la que se puede ofrecer en una escuela ordinaria.

-Por último, ¿un deseo para el curso que acaba de empezar?

-Mi deseo para este curso es que podamos volver a hacer salidas y colonias. Los docentes queremos hacerlas. Cuando se habla de este tema, quiero decir que las familias de nuestra escuela no me han trasladado ninguna crítica por las salidas, las colonias, las huelgas ni nada de esto. Por lo menos, a mí no me ha llegado ningún malestar. Han respetado nuestras decisiones. Quiero que quede claro que los docentes queremos hacer salidas y colonias. Nos gustan y queremos a nuestros niños. Además, las salidas tienen un componente educativo muy importante, y las colonias todavía más. Tenemos muchas ganas de poder volver a hacerlas, pero eso también significará que hemos llegado a un acuerdo con el Departament y que, por tanto, habrá más recursos para el bien de nuestros niños y también de los maestros, para que podamos hacer bien nuestro trabajo.

elCorreoGallego.es

Choque en el Parlamento por la ley de educación digital de la Xunta: el debate de las pantallas, la IA y el E-Dixgal

La Xunta limitará el uso individual de dispositivos hasta 5º de Primaria y restringe el móvil en los centros educativos

BNG y PSdeG cuestionan el modelo impulsado por el propio Gobierno gallego hace años del que ahora liberan a los colegios e institutos

Iria D. Pombo. Santiago 22 SEPT 2026

Durante años, la consigna fue digitalizar las aulas al máximo, y ahora toca poner un pastor eléctrico, unos límites, a esas herramientas en los centros educativos. La Xunta llevó este martes al pleno del Parlamento de Galicia su Lei de Educación Dixital, una norma con la que el Ejecutivo de Alfonso Rueda rectifica y busca regular el uso de dispositivos, smartphones e inteligencia artificial (IA) en los centros educativos gallego.

El conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades e FP, Román Rodríguez, defendió en el hemiciclo que el "debate" sobre la presencia y la convivencia de los estudiantes con estas tecnologías se centra en "cómo debemos hacerlo". La norma, que finalmente sigue adelante al rechazarse las enmiendas propuestas por los grupos parlamentarios del BNG y del PSdeG, respectivamente, pretende establecer derechos, garantías y reglas para un terreno que, hasta ahora, carecía de un marco regulatorio específico.

Entre sus principales novedades está precisamente la reducción progresiva del uso individual de dispositivos. En Infantil y en los dos primeros ciclos de Primaria serán exclusivamente colectivos y el uso individual comenzará a partir de quinto de Primaria, aumentando después de forma gradual según la edad y madurez del alumnado. En Secundaria, la tecnología deberá orientarse también a desarrollar competencias digitales y pensamiento crítico frente a la desinformación.

Los años de E-Dixgal

Sin embargo, esta necesidad de regulación aparece más de una década después de apostar por la digitalización educativa en Galicia y, precisamente, el BNG aprovechó el debate parlamentario para poner sobre la mesa el recorrido de E-Dixgal, el programa implantado durante la era de Alberto Núñez Feijóo como presidente de la Xunta, desde 2014, y que convirtió las pantallas en una pieza habitual de las aulas gallegas.

Además, la nacionalista Cristina Fernández reclamó una evaluación seria del programa antes de seguir ampliando o modificando el modelo y acusó al Gobierno gallego de haber elaborado la nueva ley "de espaldas a la comunidad educativa".

En su intervención, sostuvo que el Ejecutivo gallego está corrigiendo ahora decisiones adoptadas años atrás. "Feijóo quiere ahora suprimir las pantallas individuales hasta Secundaria, y Rueda, que convivan dos modelos después de doce años implementando el E-Dixgal", indicó. También acusó al PP de mantener un discurso contradictorio sobre el profesorado y vinculó el debate sobre la digitalización con el conflicto abierto por las bajas docentes. El BNG reclama más profesores y especialistas, reducción de ratios, gratuidad de libros y material escolar y frenar la privatización de la FP.

También el PSdeG reclamó la devolución del texto. Su portavoz de Educación, Aitor Bouza, propuso crear una comisión de estudio para revisar el proyecto y garantizar, según explicó, que la futura norma sea útil para la comunidad educativa. El socialista cuestionó que la Xunta quiera presentar la primera ley de este tipo en España —"pionera", en palabras del conselleiro de Educación— sin haber abierto, a su juicio, un proceso suficiente de diálogo. "Queremos una ley que sea realmente útil para la comunidad educativa", señaló.

Por otro lado, Bouza puso el foco en la redacción del proyecto. Según afirmó, se trata de una norma "enunciativa" y señaló que la palabra "promover" aparece 21 veces mientras los derechos se recogen en seis artículos. También reclamó conocer cuántas de las aportaciones recibidas por la Xunta fueron finalmente incorporadas al texto.

Menos móvil y más reglas para la IA

El texto aprobado en el Parlamento establece que la inteligencia artificial no podrá "sustituir al profesorado" ni intervenir en decisiones que afecten al alumnado, aunque sí que podrá utilizarse como una herramienta auxiliar para adaptar materiales. Otro de los usos que contempla la ley es la gestión del sistema educativo mediante EdugallA, con proyectos tales como un expediente académico electrónico único que, según Rodríguez, permitirá utilizar los datos para mejorar la toma de decisiones y combatir el abandono escolar.

La Xunta subraya además que el texto recibió cerca de 900 aportaciones durante su elaboración y que fue abordado con el Consello Escolar de Galicia y representantes de distintos sectores de la comunidad educativa. Pero esa cifra de participación no convence a la oposición.



Un colegio concertado de Madrid manda a la biblioteca una hora al día a los alumnos que no pagan el programa voluntario

El centro argumenta que se trata de una actividad extraescolar aunque los padres aseguran que nunca les habían exigido pagos por impartir esas horas

Karim Agharbi. Radio Madrid. 22/09/2026

"El niño salió diciendo que le habían dicho en el cole que sus padres habían pedido al colegio que en una determinada hora le sacasen de su clase, le separasen de sus compañeros y le llevasen a la biblioteca", explica Fernando, un padre del colegio CEU San Pablo Sanchinarro. La misma denuncia la hacen otras familias de este centro concertado: los alumnos que no pagan el programa *Más CEU* son sacados de su aula —donde sí se quedan sus compañeros— y se les lleva a la biblioteca junto al resto de alumnos cuyos padres no han pagado.

El programa *Más CEU* es "el complemento fundamental", explica el centro en su web, el "elemento diferenciador" del colegio para asegurar "el perfil de salida CEU". Se imparte en el horario entre las 12:30 y las 13:30 y se dan asignaturas como proyectos y experimentos, drama o francés. Su precio es de casi 200 euros mensuales por niño y el colegio asegura que es una "actividad extraescolar, voluntaria y no lucrativa", aunque puede contribuir "al mantenimiento y sostenimiento del Centro".

La elección de este programa se hace al acabar el curso anterior. Los padres rellenan una solicitud de servicios en la que deciden si inscribir a sus hijos en estas asignaturas, si irán a comedor (159€ al mes), o si necesitarán un servicio para atender al niño antes de que empiecen las clases o una vez terminadas. Fernando asegura que, asumiendo ya el coste del comedor, "no podían afrontar el pago", así que, siendo voluntario, decidieron marcar el 'No'. Otros años no habían marcado el 'Sí' a *Más CEU*, y no había ocurrido nada.

Una situación parecida a la de Fernando vivió Mayra. Su hijo Adrián, con una discapacidad por TEA, le preguntó al salir de clase por qué le "había dicho a los profesores que le sacasen de la clase de francés para llevarle a la biblioteca". "Al principio yo pensé que él no se estaba explicando bien", apunta Mayra, "llegó un momento en que se enfadó y le tuve que explicar que yo no había dado esa orden".

"Las consecuencias las pagan los niños"

Mayra afirma que acudió a hablar con la dirección, donde le atendió la coordinadora de primaria del centro. "Me explica que a los que no han pagado el *Más CEU* se les saca del aula y se les lleva a la biblioteca", rememora la madre; "yo le recuerdo que es algo voluntario y me responde: 'Ya, pues ahora las consecuencias de lo voluntario las pagan los niños'".

El CEU Sanchinarro califica este programa de actividad extraescolar y lo sitúa en una franja horaria que, según las normas de la Comunidad de Madrid, queda fuera del horario lectivo. Pero es una actividad que se da en todos los cursos, de manera generalizada, y que el centro considera fundamental para la formación de los alumnos. Por eso, Fernando cuestiona que sea una actividad extraescolar: "Obviamente no es una extraescolar, porque a mi hijo se le separa de su clase, se le lleva a una biblioteca junto con todos los niños cuyos padres y madres no hacen frente al pago y les ponen a leer".

Desde el colegio, aseguran a los padres —este medio se ha puesto en contacto con el centro, pero no ha recibido respuesta— que les avisaron de las consecuencias que tendría no seleccionar la opción de pago, sin embargo, en el formulario 'Solicitud de Servicios' no hay ninguna referencia. Tampoco les informaron cuando les llamaron para confirmar su elección de que la consecuencia sería sacarles del aula y dejarles durante una hora en la biblioteca, según aseveran las familias.

Prácticas excluyentes en la concertada

En la Comunidad de Madrid, el porcentaje de colegios concertados donde se producen situaciones de exclusión asciende al 29%, según CICAIE, la asociación de colegios privados independientes, en su informe sobre las cuotas y precios de colegios concertados. En este trabajo han detectado patrones de exclusión: "El impago de la cuota implica exclusión del alumno, lo que obliga a las familias a recoger a su hijo, que no puede asistir a las actividades, o tendría que ser ubicado en otra clase con o sin atención".

En el mismo documento se recogen los argumentos que los colegios utilizaban para convencer a las familias y en los que se han detectado patrones de exclusión: "El pago es voluntario, pero el no pago implica no acceder a las actividades", o "Se iría a un aula aparte, pero todas las familias apuestan por estas actividades".

Fernando razona: "Si estamos pagando el servicio de comedor, el niño tiene esas horas en las que no puede ser discriminado, y menos en su clase. Si alguien quiere hacer una extraescolar, se hace fuera, en otro aula, pero no puede ser que te echen de tu clase porque no has pagado". El colegio les justifica la decisión, afirman las familias, argumentando que son actividades que se realizan fuera del horario lectivo y que, por lo tanto, deben pagarlas. CEU Sanchinarro tiene un programa de becas para este tipo de actividades, pero no ha aclarado qué capacidad de cobertura tiene. Tampoco por qué en su documento sobre la oferta de actividades extraescolares para el curso 2026-2027 no aparece el programa *Más CEU*.

"Yo lo que creo es que lo que están buscando es que nos larguemos de ese colegio, porque no pagamos", afirma Mayra. Tiene tres hijos en el centro, dos de ellos con TEA, y asegura que fue el Ministerio de Educación el que les dijo que, para poder ser atendidos, debían ir a ese centro, obligatoriamente. "A ellos les interesan los papás que pagan y los niños que sacan buenas notas, y eso es una discriminación de los niños cuyos padres están en situación más vulnerable", sentencia.



El Gobierno estudia recurrir al Tribunal Constitucional los cambios en la inspección educativa de la Generalitat

La delegada del Gobierno, Pilar Bernabé, se ha reunido con los sindicatos de educación de la Comunitat Valenciana, que han solicitado amparo en la Administración Central frente a las políticas restrictivas que amenazan la libertad de cátedra en los centros

Kevin Contreras. València 22 SEPT 2026

Los sindicatos de educación de la Comunitat Valenciana y la delegada del Gobierno, Pilar Bernabé, se han reunido con el objetivo de tratar la 'Ley de Acompañamiento' y la preocupación de la comunidad educativa frente a la llamada 'Policía Educativa'. El encuentro, motivado por las organizaciones sindicales que solicitaron "el amparo del Gobierno de España frente a las políticas restrictivas de la Generalitat", se ha saldado con la comprensión de la delegada frente a la situación. Según informa CCOO, tanto las asociaciones de inspección educativa, como las direcciones de centro y los sindicatos han expresado su rechazo a una normativa "claramente política y que no se ha consultado con los diferentes sectores que conforman la comunidad educativa".

Conforme a los sindicatos, el Gobierno Central se encuentra atento a una posible negociación y, en caso de ser necesario, recurrir al tribunal constitucional por tratarse de, según Bernabé, una serie de cambios "tan ambiguos que dan mucha inseguridad a los docentes". La delegada ha querido recordar durante el encuentro

que se puede recurrir a la vía legal para casos de este estilo, un caso que ya sucedió en 2025, cuando la Generalitat trató de cambiar las políticas de educación vinculadas con la igualdad y el respeto a las personas LGTBI, puntos que fueron suspendidos de forma cautelar por el Tribunal Constitucional (TC). "Este año la Generalitat ha tratado con disposiciones más genéricas, sortear al TC, pero solo buscan sembrar el miedo y atentar contra la libertad de cátedra", asegura la delegada.

Asimismo, Bernabé ha asegurado que desde el Gobierno de España existe la intención de poner en marcha "una comisión bilateral con la Generalitat" con la finalidad de aclarar todos los aspectos que chocan frontalmente con las leyes orgánicas superiores del Estado. A ello, la delegada ha añadido que si ella fuera la consellera de Educación sentiría "vergüenza" de que la comunidad educativa solicitara amparo a la Administración Central.

Los sindicatos, conformes con la delegada

Desde UGT consideran que la reunión ha dado resultados positivos, ya que hay "una posición unánime en todos los actores de la comunidad educativa". Pese a que consideran que la actuación que llevará a cabo el Gobierno de España para tratar de negociar con la Generalitat no tendrá resultado, aseguran que la organización sindical "va a estar defendiendo los derechos del profesorado a la libre expresión y a la libertad de cátedra, y el derecho del alumnado a una educación libre y al pensamiento crítico"

Por su parte, CC OO ha expresado su convicción con la causa que defienden y que en todo momento estarán "al lado de los trabajadores de la educación pública, asesorando, denunciando y protegiendo" la libertad que deben poseer los centros siguiendo los principios democráticos de "neutralidad, libertad de cátedra, educación en igualdad, diversidad y todos aquellos valores" que se promueven dentro de la sociedad española.

europapress.es

El Gobierno crea un nuevo Centro de Referencia Nacional en el área de construcciones aeronáuticas en Illescas (Toledo)

MADRID 22 Sep. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a petición del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la creación como Centro de Referencia Nacional del Centro de Formación de Illescas (Toledo), en el área de construcciones aeronáuticas, de la familia profesional de Fabricación Mecánica. El Centro de Formación de Illescas se suma así a la Red de Centros de Referencia Nacional existente, que suma 42 centros públicos especializados en los diferentes sectores productivos a través de las familias profesionales, según ha informado el Ministerio.

De ámbito estatal, son referencia para el conjunto del sistema de la Formación Profesional, tanto para los centros de formación para el empleo como para los centros del sistema educativo. La red está compuesta por centros punteros en sus respectivas áreas, que tienen como objetivo promover las medidas y programas de investigación precisos para atender las necesidades de los sectores emergentes e innovadores.

Estos centros conectan tres dimensiones que deben avanzar de forma coordinada: el sistema educativo, el sistema de formación para el empleo y los sectores productivos. Sus funciones incluyen analizar las nuevas tendencias formativas y experimentar su puesta en práctica, promover redes de colaboración con organizaciones empresariales, sindicales y universitarias, colaborar en el procedimiento de evaluación y acreditación de las competencias profesionales, entre otras tareas.

El Ministerio ha destacado que "esta red de Centros de Referencia Nacional es una pieza estratégica para consolidar una Formación Profesional de calidad, que combina especialización, innovación, prospección y capacidad de transferencia al conjunto del sistema". Por ello su desarrollo es una de las prioridades del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y se inscribe en la política de modernización e impulso a la Formación Profesional llevada a cabo por el Gobierno desde 2018.

Noticias de Navarra

Los profesores 'bajan la media' del nivel A: cobran mucho menos en la docencia que sus colegas en otros departamentos

El sueldo medio del nivel A es de 60.000 €. Los profesores de instituto están muy lejos de esa cantidad y todo el grupo docente, el más numeroso de la Administración, cobra de media 44.000 €

A.Irisarri. Pamplona 22-09-26

Los profesores de instituto, encuadrados teóricamente en el nivel más alto de la Administración foral, viven una realidad llamativa: en principio son nivel A, pero cobran de media 16.000 € menos que el resto de sus colegas A en otros departamentos.

El dato tiene sus matices pero es fruto de una realidad: que los profesores son de los cuerpos funcionariales que menos cobra con respecto a sus exigencias de formación académica. Los docentes, como grupo, son la cohorte más grande de la Administración: 10.000 personas, un tercio del total. Ese grupo está compuesto por profesores de instituto –para entendernos–, que son los de nivel A, y maestros de escuela, que son nivel B. De todo el grupo, el 70% son mujeres. Cobran de media 44.319 € al año y apenas hay diferencia retributiva entre ellos y ellas.

Una dato llamativo es que el sueldo medio de un nivel A es de 60.000 € al año, 16.000 € por encima de lo que cobra un docente, que en muchos casos también es nivel A. Un ejemplo: un ingeniero que trabaje en el departamento de Medio Ambiente es un funcionario de nivel A cuya retribución se parecerá bastante a la media de su grupo. Ese mismo ingeniero, dando clase de Física o de Matemáticas en la docencia, cobra 44.000 € de media. A eso hay que sumar la interinidad, que también baja la media. Quizá entre las muchas explicaciones a los resultados de PISA este también sea un factor.

EL MUNDO

Investigadores denuncian que PISA "ha cambiado la forma de medir" dando lugar a "errores": "No es cierto que las rentas altas hayan caído más que el resto"

En 2022 la OCDE preguntaba por los libros que un alumno tiene en casa para calcular el índice socioeconómico y cultural y ahora pregunta si tiene habitación de invitados en casa o piscina

Olga R. Sanmartín. Madrid. 23septiembre 2026

Investigadores españoles denuncian que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) "ha cambiado la forma de medir" el nivel socioeconómico de los alumnos en el informe PISA de tal forma que se han comparado variables entre 2022 y 2025 que no se podían comparar y eso ha dado lugar a "interpretaciones erróneas" de las conclusiones.

Así lo afirma un estudio, al que ha tenido acceso EL MUNDO, realizado por los investigadores de Innovamat Research Lab, Marc Colomer, Eudald Correig-Fraga e Isaac Sayol que muestra que la aparente caída de los alumnos más favorecidos en PISA 2025 se debe, en realidad, a un cambio en cómo se mide el nivel socioeconómico, no a un cambio en sus resultados.

Otros datos del informe no son puestos en cuestión por este grupo de investigadores. "El descenso global del rendimiento es real en los países de la OCDE, pero esta caída no se debe a un mayor desplome de los resultados del alumnado con mayor nivel socioeconómico, sino que se produce de forma pareja en todos los grupos", concluyen.

El origen del problema, según explican los investigadores españoles, viene debido a que la OCDE ha introducido varios cambios para medir el Índice Social, Cultural y Económico (ISEC, ESCS por sus siglas en inglés) del alumnado en la edición de 2025.

DESAPARECEN LOS LIBROS

Dicho índice se calcula como una media aritmética de tres componentes: educación de los padres, ocupación laboral de los padres y un índice de un amplio grupo de bienes en el hogar. Dentro del índice de bienes del hogar, el cuestionario de 2025 eliminó 11 indicadores; entre ellos, las ocho preguntas sobre tipos de libros que los alumnos tienen en casa, las más relacionadas con el aprendizaje.

En su lugar, los sustituyó por nuevos indicadores relacionados con las condiciones de vida, como si tienen habitación de invitados, sistema de seguridad, piscina, agua corriente o luz eléctrica, "casi universales en la OCDE y con menor relación con el rendimiento académico".

"Esta modificación dejó de hacer comparable el índice de 2025 con el de 2022 llevando a una interpretación errónea de las conclusiones", denuncian los investigadores españoles. "El cambio de medida llevó a que una proporción reseñable de estudiantes con buenos resultados en PISA y un capital cultural alto, pero unas condiciones de vida más bajas, no aparecieran en el cuartil alto socioeconómico en PISA 2025 y sí lo hubieran hecho en ediciones anteriores", añaden.

"A su vez, alumnado con peores resultados y capital cultural más bajo, pero con condiciones de vida más altas, les sustituyeron en el grupo socioeconómico más alto. Como consecuencia de dichos cambios, la caída observada en 2025 con el índice socioeconómico publicado en el informe fue mayor que en el resto de grupos", apuntan.

NO ES COMPARABLE

Se da la circunstancia de que el propio Informe Técnico de PISA 2025 advertía de que el índice de 2025 no es comparable con el de ciclos anteriores, pero la investigación que se publicó el pasado 8 recopilada en el llamado *Volumen I* de PISA compara ambas estadísticas.

PISA señalaba un descenso especialmente acusado entre los alumnos de las familias más ricas que no se había producido antes y que era más del doble del de las familias más pobres. El informe señalaba que se trataba de "un nuevo fenómeno", que ha tenido un amplio impacto científico y mediático y ha alimentado numerosas hipótesis sobre sus potenciales causas, incluyendo la del mayor uso de inteligencia artificial en los hogares más acomodados.

"SE REPARTE DE FORMA SIMILAR"

Cuando han medido "de forma comparable" el nivel socioeconómico del alumnado, han llegado a la conclusión de que "la brecha socioeconómica no se ha reducido, y en 2025 alcanza su nivel más alto de la última década". Al reconstruir el ISEC utilizando los microdatos y "una metodología comparable" con la de la OCDE, el estudio español encuentra que el descenso de resultados "se reparte de forma similar entre todos los grupos socioeconómicos" y "no hay una caída del rendimiento académico concentrada en el cuartil socioeconómico alto".

Estos resultados se mantienen para las tres competencias evaluadas. En Matemáticas, la brecha entre el cuartil socioeconómico alto y el bajo cambia +1,6 puntos con el índice comparable, frente a los 11,2 publicados. En otras palabras, según PISA los alumnos ricos caen 14 puntos y según la revisión de estos investigadores sólo perderían **seis**.

Estos investigadores han trabajado en colaboración con los economistas de EsadeEcPol, Lucas Gortázar y Lucía Cobreros, que la semana pasada publicaron una investigación basándose en estos datos de PISA y, en vista de las nuevas circunstancias, van a enmendar su propio informe y adaptarlo a las nuevas mediciones. Ahora llegan a la conclusión, teniendo en cuenta los nuevos cálculos, que "el dato de que los alumnos de rentas altas caen más que los de rentas bajas no es cierto: todos caen igual".

europapress.es

El curso de inglés a distancia del Ministerio de Educación abre la matrícula 2026/2027 por 210 euros al año

MADRID 23 Sep. (EUROPA PRESS) - 'That's English', el curso oficial de inglés a distancia del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha abierto la matrícula del curso 2026/2027 por 210 euros al año. El curso incluye tutorías semanales enfocadas específicamente en la expresión oral, una herramienta asistida por inteligencia artificial conversacional disponible para algunos grupos de C1 y una nueva figura de matrícula sin exámenes ni tareas para aquellas personas que mantener su nivel.

La inscripción es 100% online en 'cursooficial.thatenglish.com' y las plazas son limitadas. El curso completo, de octubre a mayo, cuesta 210 euros con todo incluido y sin cuotas mensuales, con descuentos y exenciones según la situación personal, familiar o laboral del alumno que en algunos casos llegan a la matrícula gratuita. El programa tiene más de 30 años enseñando inglés a distancia en España y, en esta edición, pone el 'speaking' por delante del aprobar.

Así, la plataforma e-learning incorpora este curso una herramienta basada en inteligencia artificial para mejorar la expresión oral que complementa las tutorías semanales con su tutor en el que el alumno practica speaking en situaciones reales de comunicación y recibe 'feedback' inmediato sobre pronunciación, vocabulario y gramática, sin esperar a la siguiente clase y sin miedo al ridículo.



Enseñar a resistir, la receta de los institutos contra la ansiedad adolescente: «Les ayudamos a reaccionar frente a los desafíos emocionales»

El programa Henka, impulsado por el Hospital Sant Joan de Déu Barcelona y la Z Zurich Foundation, ha llegado a más de 82.000 estudiantes de once comunidades autónomas

Esther Armora. Barcelona. 23/09/2026

La prevención de los problemas de salud mental entre adolescentes empieza en las aulas. Fortalecer la resiliencia, mejorar las estrategias para afrontar las dificultades y proporcionar herramientas para gestionar las emociones tiene un impacto directo sobre el bienestar de los jóvenes. Así lo apuntan los resultados preliminares de la evaluación de Henka, un programa de promoción del bienestar emocional desarrollado por el Hospital Sant Joan de Déu Barcelona y la Z Zurich Foundation que, después de cuatro cursos académicos, ha llegado a más de 82.000 estudiantes de once comunidades autónomas.

Desde su puesta en marcha en 2022, la iniciativa se ha extendido a cerca de 500 centros de enseñanza y ha ido incorporando progresivamente a toda la comunidad educativa. Solo durante el curso 2025-2026 participaron cerca de 4.300 profesores, 750 profesionales sanitarios y casi 2.500 familias. El objetivo es integrar la promoción de la salud mental en la vida cotidiana de los centros y dotar a los adolescentes de recursos para «afrontar los desafíos emocionales» de esta etapa, señalan desde el Hospital Sant Joan de Déu. Patricia Jiménez, jefa de estudios del IES Juan Carlos I de Ciempozuelos (Madrid) y una de las docentes que participa en el programa desde hace años, subraya en declaraciones a ABC la importancia de la iniciativa.

«Los profesores recibimos una formación para poder realizar estas sesiones al alumnado. Esa formación, que es voluntaria y realizamos fuera del horario lectivo, en nuestro tiempo de tutoría, nos hace ser mejores profesores porque nos permite dar una atención al alumnado de más calidad», indica Jiménez. En las sesiones que realizan en su centro, dirigidas a alumnos de 1º, 2º y 3º de ESO, se les ayuda a trabajar el autonocimiento, la asertividad -habilidad social para expresar opiniones, deseos y límites de forma clara y respetuosa-, la comunicación entre iguales, el autocontrol, la autoestima, la empatía, etc..... «Les ayudamos a conocerse mejor y a reaccionar ante situaciones adversas. También a trabajar la cohesión grupal», indica la profesora. Y destaca la importancia de fomentar todas estas habilidades entre los alumnos de estas edades. «En la adolescencia es cuando se desarrolla la capacidad de inserción social por eso es vital procurarles estas habilidades», puntualiza Jiménez.

La docente destaca la importancia de este tipo de acciones, especialmente en momentos cruciales como los años post pandemia. «Después del año 2021 los casos de autolesiones y conductas suicidas aumentaron de forma alarmante y se activaron numerosos protocolos a nivel de comunidad porque el impacto de la pandemia en la salud mental de los jóvenes fue muy importante», recuerda la profesora de Ciempozuelos.

Los primeros resultados de la evaluación del programa Henka apuntan a mejoras significativas en siete de los diez indicadores analizados. Entre los cambios observados destacan el incremento de la resiliencia global, las estrategias de afrontamiento, la asertividad y la resiliencia escolar. Al mismo tiempo, se registra una disminución del malestar emocional, la ansiedad y los síntomas depresivos.

El programa parte así de una idea central: la prevención no debe limitarse a actuar cuando aparece un problema de salud mental, sino que puede comenzar antes, reforzando aquellos factores que ayudan a los adolescentes a enfrentarse a situaciones adversas. La escuela se convierte en este modelo en un espacio privilegiado para trabajar esas capacidades, al permitir llegar de forma universal a los jóvenes y hacerlo con la implicación de profesores y familias.

La valoración que realizan los propios participantes sobre el programa refleja también un elevado grado de aceptación. El 84% del alumnado considera útil la experiencia y el 98% asegura que seguirá cuidando activamente su bienestar emocional. Entre el profesorado, el porcentaje alcanza el 99,5%, mientras que el 79,1% de las familias considera que el programa beneficia a sus hijos.

Para Cristina Molina, referente del ámbito de Salud Mental Provincial de la Orden de San Juan de Dios España, estos resultados muestran la eficacia de Henka y su potencial como modelo universal de promoción de la salud mental.

Beneficia también a los docentes

La iniciativa no se dirige únicamente a los alumnos, sino que incorpora también a los profesionales de la educación, las familias y el ámbito sanitario. Durante el último curso, cerca de 4.300 profesionales de la educación y 750 sanitarios participaron en el programa, junto con casi 2.500 familias. La dimensión alcanzada permite, según sus impulsores, consolidar una red de prevención que trasciende la intervención individual y busca generar entornos educativos más preparados para detectar y afrontar situaciones de riesgo.

La experiencia se desarrolla en un contexto de creciente preocupación por la salud mental de niños y adolescentes. Frente a un modelo centrado exclusivamente en la atención cuando aparece el trastorno, Henka apuesta por reforzar previamente los factores de protección, entre ellos la resiliencia y las redes de apoyo.

La metodología de Henka se fundamenta en recomendaciones de organismos internacionales y está alineada con la Estrategia de Salud Mental del Sistema Nacional de Salud 2022-2026. El programa toma como referencia las recomendaciones de la Unión Europea y de la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como la guía 'Helping Adolescents Thrive Initiative de Unicef'.

Su expansión por once comunidades autónomas ha contado con el apoyo de las Consejerías de Educación y Salud y se ha articulado mediante un modelo de colaboración público-privada. Esta red ha permitido ampliar progresivamente el número de centros participantes y consolidar una estructura de colaboración entre los ámbitos educativo, sanitario y social.

Vicente Cancio, CEO del Grupo Zurich en España y miembro del Consejo de Administración de la Z Zurich Foundation, destaca precisamente la importancia de invertir en prevención desde edades tempranas. Según señala, la iniciativa busca fortalecer la resiliencia de los adolescentes, mejorar la convivencia escolar, reforzar el papel de las familias y facilitar la detección precoz de situaciones de riesgo.

Unicef se suma

El balance de estos cuatro primeros cursos abre ahora una nueva etapa para el programa. Los resultados obtenidos y su capacidad de extensión han favorecido la incorporación de nuevos socios institucionales que permitirán ampliar su implantación durante los próximos tres cursos académicos.

Unicef España se suma a Henka a través de la alianza 'NTP: Coméntalo', con el objetivo de contribuir a una nueva fase de crecimiento y facilitar que el programa llegue a un mayor número de centros educativos. La segunda incorporación es la de la Fundación para la Investigación Biomédica del Hospital Universitario La Paz, que participará como socio de implementación en la Comunidad de Madrid. La Fundación actuará como nodo de gestión descentralizado y coordinará su trabajo con el Hospital Sant Joan de Déu Barcelona, que continuará como centro coordinador del programa.

La incorporación permitirá reforzar el despliegue territorial de Henka en Madrid junto con el programa Enlace Clínico en Salud Mental para centros escolares. La intención es mantener una metodología, unos recursos y unos estándares de calidad comunes entre los centros participantes.

Para Celso Arango, director del Instituto de Psiquiatría y Salud Mental y jefe del Servicio de Psiquiatría Infantil y Adolescente del Hospital Universitario La Paz, la coordinación entre los ámbitos sanitario, científico y educativo resulta esencial para fortalecer el bienestar emocional de los adolescentes, evaluar los resultados y avanzar hacia un modelo sostenible y escalable.

Con esta nueva fase, Henka afronta el reto de ampliar una experiencia que, tras cuatro cursos, ya ha alcanzado a más de 82.000 estudiantes. El balance preliminar apunta a que trabajar la resiliencia en el propio entorno escolar puede contribuir a mejorar el bienestar emocional y reducir indicadores como la ansiedad, el malestar emocional y los síntomas depresivos. El siguiente objetivo será extender este modelo a más centros y comunidades, manteniendo una evaluación que permita medir su impacto.

EL PAIS

El Congreso reprueba a la ministra de Educación por el descalabro de España en el Informe PISA

El Parlamento rechaza las iniciativas educativas para revertir la caída en la evaluación internacional propuestas por el PP y Vox

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 23 SEPT 2026

El Congreso de los Diputados ha aprobado este miércoles una moción del PP en la que se reprueba a la ministra de Educación, Milagros Tolón, y se insta al presidente Pedro Sánchez a que la destituya por el descalabro de los resultados educativos en el Informe PISA. En la misma iniciativa, la Cámara baja ha respaldado requerir al Gobierno que adopte "cuantas medidas sean necesarias para hacer efectivo el retorno o la devolución de quienes entraron ilegalmente en Ceuta" en julio, incluidos los menores. Así como "garantizar la seguridad y el bienestar emocional de los alumnos" de la ciudad autónoma. Esa parte de la moción, que se votaba por puntos, ha salido adelante gracias al apoyo de Vox y Juntos.

El Parlamento ha rechazado, en cambio, la batería de medidas específicas que tanto el PP como Vox —en una moción paralela— habían planteado para revertir la caída del rendimiento en PISA.

Las iniciativas, defendidas por Óscar Clavell (PP) y Joaquín Robles (Vox), que se han debatido entre ayer y este miércoles en el Congreso, coincidían en responsabilizar de la debacle en PISA al Gobierno y su política educativa. Así como en enlazar, con cierto equilibrismo, los resultados en la evaluación internacional organizada con la OCDE con la crisis que se vive en Ceuta y su repercusión en los chavales que estudian allí.

Las portavoces socialistas Mari Luz Martínez Seijo y María Luisa García Gurrutxaga se han opuesto a dicho planteamiento con el apoyo de la mayor parte de los partidos de la investidura; Joseba Agirretxea, del PNV, ha calificado la moción popular de "batiburrillo de ingredientes difícil de digerir".

Las diputadas del PSOE han señalado, primero, que el descenso en los resultados ha alcanzado a todo el mundo desarrollado y que la OCDE considera que parte de las causas son globales, y están relacionadas con la pérdida de hábito lector, la generalización de los dispositivos tecnológicos y cambios en la crianza. Segundo, que las competencias de organización escolar son de las comunidades autónomas desde hace décadas. Y finalmente que, dado que los currículos de la Lomloe se implantaron en septiembre de 2022, el alumnado de 15 años evaluado en la actual edición de PISA ha pasado más años escolarizado con la anterior ley educativa, la

Lomce, aprobada por el PP, cuyos currículos comenzaron a aplicarse en septiembre de 2014. “Reparto de responsabilidades, pero autocrítica del Gobierno, ninguna”, ha respondido el portavoz del PP a esa línea de argumentación.

En la segunda parte de la moción del PP, así como en la de Vox, había propuestas concretas para reaccionar al desplome del rendimiento de los estudiantes, pero también llamadas a la recentralización de las competencias educativas y menciones específicas a la gestión en Cataluña, y no han salido adelante.

Propuestas concretas

Entre las medidas estrictamente educativas que han salido derrotadas, la moción del Partido Popular instaba al Gobierno a reforzar, “en colaboración con las comunidades autónomas”, el programa que ya tiene en marcha el Ministerio de Educación para mejorar la comprensión lectora y las matemáticas. También, a crear un plan de lectura que incluyera “una hora diaria al menos” en primaria. Así como a desarrollar “programas de tutoría, refuerzo y acompañamiento educativo dirigidos a los alumnos que presenten dificultades de aprendizaje”. Y a restituir al Ministerio de Educación la partida de casi 310 millones de euros “detráida” en julio para trasvasarla al Ministerio de Presidencia. Por su parte, Vox reclamaba un plan —nacional— en lectura, matemáticas y ciencias, las tres competencias principales que mide PISA. Y otro de fomento de la lectura, dirigido a incrementar la comprensión de “textos extensos y mejorar la capacidad para interpretar, analizar y extraer información”, priorizando los “libros frente al uso de nuevas tecnologías”.

Junto a ello, la moción del PP reclamaba la gratuidad del primer ciclo de Infantil en todos los centros, públicos o privados, y el mantenimiento de los centros de educación especial. Y la de Vox, dar marcha atrás en tres ámbitos: los cambios introducidos para limitar las repeticiones de curso, el incremento del enfoque competencial en la enseñanza, y la incorporación de la dimensión socioemocional y la perspectiva de género en el aprendizaje de las matemáticas —pese a que las recomendaciones de la OCDE van, en todos estos casos, en la dirección contraria—.

Las portavoces socialistas han recordado, por su parte, que el Ministerio de Educación ha transferido una cantidad histórica de fondos para financiar la educación a las comunidades autónomas (8.756 millones entre 2018 y 2024). Y han puesto como ejemplo el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), recuperado en 2020 después de que el Gobierno del Partido Popular lo suprimiese en 2012.

EL DEBATE **OPINIÓN**

¿Y ahora qué? A vueltas con PISA

El verdadero drama es que Occidente ha olvidado qué significa educar. Europa lleva décadas dinamitando los cimientos de la civilización que ella misma construyó a través de las aulas

Juan Antonio Gómez Trinidad. 24 sep. 2026

Han pasado quince días de la publicación de los resultados de la evaluación PISA. Aunque con las limitaciones propias de toda evaluación, es la única que nos permite un análisis riguroso y comparativo de los resultados en los distintos estados y, en el caso de España, incluso de las comunidades autónomas mediante una ampliación voluntaria de la muestra de alumnos. Los titulares hablaron de una «tormenta perfecta», pero lo verdaderamente alarmante no son los pésimos resultados, sino el silencio posterior. ¿Y ahora qué?

El primer gran problema es la tentación de pasar página. Vivimos en un tsunami informativo que sepulta los escándalos bajo el siguiente titular. Eso es lo que espera el Ministerio y muchas administraciones autonómicas. Baste una muestra: en la última Comisión Sectorial de Educación, celebrada apenas diez días después de la presentación del informe, con la presencia de la ministra y todos los consejeros de educación, no se incluyó el análisis del informe PISA en el orden del día. Todo un desprecio institucional que varias comunidades autónomas calificaron, con razón, de inaudito.

El segundo error, igual de grave, es equivocarse en el diagnóstico. El ministerio y distintas administraciones y colectivos pretenden culpar a elementos sobrevenidos: la inmigración, las pantallas, la financiación o las ratios de alumnos. Excusas. Tampoco estamos ante un problema meramente sectorial que deban resolver en exclusiva los sindicatos, los pedagogos o los políticos de turno, por más que urja una autocrítica profunda. La raíz es mucho más profunda y destructiva.

El verdadero drama es que Occidente ha olvidado qué significa educar. Europa lleva décadas dinamitando los cimientos de la civilización que ella misma construyó a través de las aulas. Hemos desterrado la pasión por la Verdad, la Belleza y el Bien. En su lugar, el relativismo y la ideología han impuesto una dictadura de la opinión donde el relato devora al dato, la apariencia y el quedar bien es la norma y los intereses de determinadas minorías que controlan el relato ignoran el bien común.

Sin un legado cultural que transmitir, la educación se vuelve imposible. La antigua *Paideia* griega, que buscaba la excelencia moral e intelectual y el equilibrio perfecto entre bondad y belleza, parece hoy una utopía.

Urge para salir de la tormenta abrir una reflexión y un diálogo sereno y despojado de sectarismos. Hoy proliferan los sofistas que buscan ridiculizar al rival más que aportar soluciones realistas. Para evitar problemas, ya sea en la

Conferencia Sectorial, en el mundo académico o en los propios claustros, solo se generan discusiones instrumentales. Ya lo advirtió Einstein en 1941: «vivimos en una época de grandes medios, pero de escasos fines».

Por mucho que cambie la historia y la humanidad, educar siempre consistirá en ayudar a crecer hasta que el ser humano alcance su madurez. Para ello, necesita recibir una herencia cultural gracias a la cual hemos podido llegar a ser lo que somos.

Sin embargo, el modelo educativo actual sufre el «síndrome de Peter Pan»: trata a los niños como adultos sin responsabilidades y a los adultos como niños consentidos. Nadie responde de nada. A esto se suma un cierto adanismo y un presentismo, –solo importa el aquí y el ahora– que corta las raíces históricas. Pero un árbol sin raíces no puede crecer ni resistir tormentas.

En este escenario, el educador –sea padre o maestro– sigue siendo la pieza insustituible. No es un burócrata reemplazable por la inteligencia artificial ni un animador sociocultural sustituible por una tablet. El verdadero educador extrae el potencial del alumno desde el encuentro personal, la autoridad y el conocimiento.

Pero el maestro solo abre la puerta; el camino lo debe recorrer el joven. Educar no es amaestrar. Exige contar con la libertad del alumno y, por tanto, con su esfuerzo sostenido y su sacrificio personal. Quien pretenda vender una educación puramente placentera y divertida, se engaña a sí mismo y estafa al estudiante. La recompensa de la cultura y la madurez siempre es diferida.

Es cierto que navegamos en mitad de una tormenta donde se ha perdido el norte y se confunden los roles. La solución no es fácil ni rápida. Pero las crisis tienen una virtud: nos obligan a desprendernos de lo superfluo y de muchos prejuicios. Requiere cambios profundos y genuinos, recuperar la pasión por enseñar y el valor del esfuerzo no es una utopía del pasado, sino la única herramienta real para rescatar el futuro.

En las aulas y en las familias late todavía la fuerza para encender la luz en medio de la confusión. Solo hace recordar en qué momento nos desviamos del camino correcto.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado



PISA echa balones fuera después de que investigadores españoles corrigieran su informe: «No es un error, es un enfoque»

La OCDE, preguntada por ABC, da una respuesta diplomática en la que alaba el trabajo de Innovamat y Esade, pero reivindica que «sus conclusiones siguen siendo válidas»

Beatriz L. Echazarreta. 24/09/2026.

Después de que los investigadores españoles de Innovamat Research Lab y de Esade detectaran un error metodológico en el último informe PISA, ABC ha preguntado a la OCDE cómo han recibido el hallazgo. Su respuesta ha sido diplomática y, quizá, algo contradictoria. Por un lado, la OCDE halaga el trabajo de los españoles pero, al mismo tiempo, señala algunas de sus limitaciones y reivindica las conclusiones de PISA 2025. «No es un error, sino un enfoque», responde la OCDE a este medio.

Recordamos que los investigadores descubrieron que, en realidad, las clases socioeconómicas más privilegiadas no estaban descendiendo tanto sus resultados como las menos acomodadas. Los ricos no estaban cayendo más que los más pobres en Lectura, Matemáticas y Ciencias. Así, estaban enmendando, precisamente, una de las conclusiones más sorprendentes que nos dejaba el mediático informe educativo en su última edición.

Según han explicado desde Innovamat y Esade, el error tenía su origen en una comparación de los resultados de 2022 y los de 2025 que no se podía llevar a cabo. En las anteriores ediciones, hasta la de 2022, para identificar a los estudiantes del cuartil socioeconómico más alto, PISA preguntaba por cuestiones como el número de diccionarios, de libros de literatura clásica, de ciencias o de otras muchas temáticas que los chavales tenían a su alcance en casa. Es decir, había un número sustancial de preguntas referidas a lo cultural que marcaban que un alumno se ubicara en el nivel más acomodado.

Sin embargo, en esta edición de 2025, PISA ha eliminado todas estas preguntas para incorporar en su lugar otras muy distintas y que tienen que ver con cuestiones como si en casa los alumnos cuentan con piscina, jacuzzi, servicio doméstico, una televisión inteligente o, por ejemplo, aire acondicionado.

La OCDE, en una respuesta a este diario, evita admitir que esta edición de PISA pueda tener un fallo de diseño o que haya dado una imagen distorsionada. De hecho, convierte una posible grieta en sus datos en un simple desacuerdo técnico entre expertos.

Quizá este sea el párrafo que mejor resume su postura: «La OCDE reconoce que diferentes enfoques para definir la ventaja y la desventaja socioeconómicas pueden producir resultados distintos y que, por lo tanto, debe

actuar con cautela al interpretar los cambios en las brechas de rendimiento asociadas al contexto socioeconómico, especialmente cuando las medidas subyacentes a estos análisis han evolucionado con el tiempo». Después, los responsables de PISA concluyen: «Es importante señalar que la diferencia entre los resultados presentados en el volumen de PISA y los del equipo de investigación español refleja una elección metodológica y no un error metodológico».

Lo que destacan es que «una conclusión que parece mantenerse en los distintos enfoques» es que «los descensos en el rendimiento no se limitan a los estudiantes procedentes de familias con mayores desventajas socioeconómicas, sino que también son sustanciales entre los estudiantes procedentes de familias más acomodadas y con mayores niveles educativos». En cualquier caso, decíamos, evitan reconocer lo que el informe español ha desmontado: los ricos no caen más que los pobres.

La OCDE se escuda en el comité de expertos y argumenta que sus métricas las decide la Junta de Gobierno de PISA con «asesoramiento internacional». Además, ponen el foco en las limitaciones del informe español y se dedican a explicar por qué el método utilizado por los investigadores de nuestro país «presenta limitaciones» y «plantea dificultades», contratacando de forma suave para restar peso a sus conclusiones sin llegar a desautorizarlas.

Por último, animan «a investigadores de todo el mundo a explorar las cuestiones relevantes planteadas por la publicación inicial de los resultados de PISA y a utilizar estos datos para reforzar la base empírica que permita mejorar los resultados educativos de los jóvenes en todo el mundo».

europapress.es

Baleares (19%) presenta el mayor porcentaje de alumnado extranjero, frente a Ceuta (3,6%), el menor, según un estudio

En el curso 2024-2025, había 1.148.217 alumnos no universitarios extranjeros en España, 72.152 más que el curso anterior.

MADRID, 23 Sep. (EUROPA PRESS) - Baleares (19%), la Comunidad Valenciana (18,5%) y Aragón (16,7%) presentaron en el curso 2024-2025 los mayores porcentajes de alumnado extranjero en el curso 2024-2025, frente a Ceuta (3,6%), Extremadura (4,5%) y Galicia (6,3%). También Navarra, la Comunidad de Madrid, la Región de Murcia, Cataluña y La Rioja se situaron por encima del promedio nacional, que fue del 12,9% de alumnos extranjeros, con una mayor presencia en los centros públicos (14,2%) que en los privados (10,2%). Así lo refleja la 12ª edición de 'Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español', presentada este miércoles por la Fundación Europea Sociedad y Educación junto a la Fundación Ramón Areces.

El estudio concluye que el porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera ha aumentado en todos los territorios en comparación con el curso 2004-2005. Los aumentos más notables se observan en la Comunidad Valenciana (9,7 puntos porcentuales), Aragón (9,2 puntos) y Cataluña (7,8 puntos). Ceuta y Extremadura registran los incrementos más bajos (2,1 y 2,6 puntos, respectivamente). Además, recalca que Ceuta y Melilla son los únicos dos territorios donde el porcentaje de alumnado extranjero ha caído entre los cursos 2014-2015 y 2024-2025. En el curso 2024-2025, 1.148.217 de los matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias eran extranjeros, 72.152 más que el curso anterior. De ellos, 856.992 estaban escolarizados en centros públicos y 291.552 en centros privados.

El alumnado extranjero representó el 12,9% del total en el curso 2024-2025, con una mayor presencia en los centros públicos (14,2%) que en los privados (10,2%). El porcentaje ha aumentado notablemente en los últimos 30 años, partiendo de un exiguo 0,7% en el curso 1994-1995. La cifra creció mucho entre los cursos 1999-2000 (1,5%) y 2008-2009 (9,8%) debido a los intensos flujos migratorios del momento; se redujo hasta el 8,4% en el curso 2015-2016 con la crisis económica, y ha aumentado desde entonces, con especial fuerza desde el curso 2021-2022. En cuanto a la diferencia en el porcentaje del alumnado extranjero en centros públicos y privados, pasó de no existir en el curso 1994-1995 a alcanzar los 6,4 puntos porcentuales en el curso 2007-2008. Desde entonces se ha reducido hasta los 4 puntos del curso 2024-2025.

Por nivel de enseñanza, el alumnado extranjero creció primero en Educación Primaria, llegando al 11,6% en el curso 2008-2009. El aumento es similar en la ESO, pero con dos cursos de desfase, llegando hasta el 12,3% en el curso 2010-2011.

La llegada de población extranjera a la Formación Profesional tuvo lugar una vez que ese alumnado avanzó por la Primaria y la ESO, comenzando un rápido ascenso en el curso 2001-2002 que llegó hasta el 10,8% en el curso 2011-2012. Finalmente, los menores efectos de la primera oleada migratoria se observaron en Bachillerato: fueron más tardíos y el porcentaje se estabilizó en torno al 6%. Con el fin de la crisis económica, la tendencia creciente se retomó con fuerza en la Educación Primaria, alcanzándose el 15,5% del alumnado en el curso 2024-2025. En la ESO el crecimiento postcrisis fue lento, pero se disparó en el curso 2021-2022, llegando al 13,8% en el curso 2024-2025. Los autores no observan un repunte similar en la FP, en la que el

porcentaje de alumnado extranjero muestra una tendencia "suavemente ascendente", llegando al 10,2% en el último curso. En cambio, en el Bachillerato se nota con más claridad el aumento desde el curso 2021-2022, alcanzando el 7,9% en el más reciente.

EVOLUCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

En el curso 2024-2025, 8.3116.599 alumnos estaban matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias. La cifra cayó sustancialmente entre los cursos 1990-1991 y 2001-2002 (descenso de más de un millón y medio de alumnos) empujada por la caída en la natalidad.

Sin embargo, repuntó con fuerza entre los cursos 2002- 2003 y 2013-2014 (aumento de 1,2 millones de alumnos) debido a los flujos migratorios, el repunte de la natalidad y la caída en las tasas de abandono escolar. Desde entonces, las cifras de alumnado han aumentado progresivamente, aunque el curso 2024-2025 registró el primer descenso interanual (17.252 menos que el curso anterior) desde el curso 2001-2002 (sin contar el curso 2020-2021, afectado por la fuerte caída en la Educación Infantil asociada a la pandemia de la COVID-19).

En los centros públicos, el alumnado se situó en 5.553.179 de estudiantes en el curso 2024-2025 (19.383 menos que el curso anterior), lo que representa el 66,8% del total. En los privados se matricularon 2.763.420 (con un aumento de 2.131), representando el 33,2% del total.

En el curso 2024-2025, el 66,8% del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias estaba matriculado en centros públicos, el 24,3% en centros privados concertados y el 8,7% restante en centros privados no concertados.

El porcentaje mínimo de matrícula en centros públicos se dio en el País Vasco (51,9%) y los máximos en Extremadura, Castilla-La Mancha y Melilla, todos superiores al 80%. Madrid (18,6%) y Cataluña (10,9%) son los territorios con un mayor porcentaje de matrícula en centros privados no concertados, mientras los mayores porcentajes de matrícula en centros privados concertados se dan en el País Vasco (42,8%), La Rioja (31,1%), Navarra (30,8%) y Castilla y León (30,5%).

ElPeriódico.com

Catalunya da marcha atrás y recuperará las lecturas obligatorias en Bachillerato el curso que viene

La conselleria de Educació publica una guía de refuerzo de los aprendizajes en la que recomienda a los centros "garantizar" la selección y lectura obligatoria de algunos "libros clave" propuestos por los equipos docentes en 5º y 6º de Primaria y a lo largo de la ESO

El Departament impulsa un "proceso de deliberación colectiva" en los centros para identificar las prácticas educativas ya consolidadas y las que deben reforzarse

Helena López. 24 SEPT 2026

Catalunya da marcha atrás y recuperará las lecturas obligatorias en Bachillerato el curso 2027-2028 tres años después de su retirada (aún con el Govern de ERC). Como ya ocurrió en las materias de Literatura catalana y castellana (materia optativa), ahora se recuperarán también en las de Lengua catalana y castellana (materias comunes, que cursa todo el alumnado).

Así lo ha explicado la conselleria durante la presentación de una guía de refuerzo de los aprendizajes, documento en el que el Govern "insta" -no obliga- a los centros a "garantizar" la selección y la lectura obligatoria de "algunos libros clave" propuestos por los equipos docentes en 5º y 6º de Primaria y a lo largo de la ESO. En el mismo encuentro, la conselleria ha avanzado que "en breve" el Consell Executiu aprobará una medida para el impuso de las bibliotecas escolares [asignatura pendiente en infinidad de escuelas] y ha planteado el curso 27-28 como horizonte para que todos los centros educativos catalanes dispongan de un Plan de Lectura de Centro (PLEC), documento hoy por hoy "recomendado", no prescriptivo, que define claramente las líneas de actuación [objetivos, metodología, planificación de estrategias y recursos] que cada centro se propone para garantizar la competencia lectora del alumnado. Los ejes de la competencia lectora que debe desarrollar un Plan de lectura de centro son: saber leer, leer para aprender y el gusto por la lectura.

Según datos ofrecidos por el Departament, actualmente solo 700 de 2.500 de la red pública dispone de PLEC, y según las últimas cifras oficiales disponibles, correspondientes al curso 2023-2024, el 72,9% de los centros educativos de Catalunya disponía de biblioteca escolar en sus instalaciones. Es decir, tres de cada cuatro centros, aunque pocas de ellas tienen al frente a un bibliotecario profesional. Los expertos alertan de que una biblioteca escolar sin nadie que se responsabilice de ella y ofrezca servicios al alumnado no es una biblioteca escolar. De hecho, la misión de la biblioteca escolar es apoyar el currículo e impulsar el PLEC. "Si no existe

ese plan, difícilmente una biblioteca escolar puede cumplir su función", señalaba hace unos días en este diario la profesora Júlia Baena, recordando que Galicia, referente en España en bibliotecas escolares, ha sido la comunidad autónoma en la que menos se han notado las desigualdades en los resultados de las últimas pruebas PISA.

Un terreno de juego común

El punto de partida es que la autonomía de centro hace que el Departament no tenga "un conocimiento preciso" de cuáles son las prácticas que se están llevando a cabo en cada centro educativo. "Por eso tiene tanta importancia la inspección educativa, pero también por eso hemos elaborado esta guía, para situar un terreno de juego común y conseguir que todas aquellas prácticas que cuentan con aval científico y sabemos que son efectivas [el cálculo rápido y los dictados] estén al alcance de todos los centros", aseguran desde el Departament.

Las orientaciones pedagógicas presentadas este jueves por la consellera Esther Niubó en una escuela de Cornellà recomiendan a los centros reforzar la escritura manual y el "trabajo explícito y con progresión" de la ortografía. Un 'back to basics', como lo ha definido la propia consellera. El documento recomienda a los centros programar de forma regular y sistemática tareas de escritura con papel y bolígrafo (redacciones, resúmenes, esquemas, apuntes y respuestas desarrolladas). Todo ello actividades que, aseguran, la investigación ha demostrado que funcionan. "Sabemos que muchos centros lo están haciendo y lo están haciendo bien, esta guía es para que los que aún no lo hacen tengan orientaciones", resumen fuentes de la conselleria, que insta también a las escuelas a dedicar "mínimo dos" de las cuatro horas de gestión autónoma de centro -horas que quedan libres en el horario, que cada centro puede dedicar a lo que considere- a la comprensión lectora y la competencia matemática. Es decir, menos roles talleres de roles tibetanos y más reglas de tres.

El documento busca también que el alumnado "sepa expresarse con claridad, precisión y coherencia".

Defensa del modelo competencial

Desde la conselleria reiteran que el modelo competencial tiene por objetivo "movilizar conocimientos y habilidades ante situaciones diversas". "Las competencias no se desarrollan al margen del conocimiento sino a partir de este", reiteran subrayando que no están planteando un cambio de modelo, sino ofrecer una herramienta para universalizar las buenas prácticas que ya se están llevando en muchos centros, avaladas por la investigación.

En cuanto a la competencia matemática, el documento recomienda reforzar el cálculo mental y sus estrategias con un planteamiento sistemático de resolución de problemas matemáticos.

Otro de los puntos clave del nuevo documento de recomendaciones es "poner el foco en los materiales de referencia". La guía apunta la importancia de asegurar que cada alumno disponga de un material escrito de apoyo, de referencia "estructurado y permanente". Un material que debe recoger "de forma ordenada los contenidos esenciales de cada materia", siguiendo la línea iniciada con las concreciones curriculares.

Más allá de la publicación de la guía, y en el marco del debate de país impulsado por el Govern, la conselleria ha anunciado también el inicio de un proceso de deliberación colectiva en los equipos pedagógicos de los centros para que analicen qué prácticas educativas ya forman parte de su actividad y cuáles hay que reforzar.

Este proceso persigue que el centro acuerde un número reducido de prioridades y las incorpore a su programa general anual y que le centro haga un acuerdo explícito y estable para que todo el alumnado tenga las mismas rutinas de trabajo en materias y cursos distintos.

THE CONVERSATION

¿Funciona expulsar de clase? Alternativas más eficaces a medio y largo plazo

Magdalena Holgado Herrero. Psicología Social, del Trabajo y de las Organizaciones, Universidad de Cádiz

Paloma Gil-Olarte Márquez. Profesora de Psicología, Universidad de Cádiz

Rocío Guil Bozal. Catedrática de Psicología Social, Universidad de Cádiz

El aula de secundaria no es solo ese lugar donde se va a aprender historia o matemáticas. Es, al mismo tiempo, un laboratorio de convivencia donde treinta adolescentes intentan encajar, gestionar su frustración y salir airosos del día a día. Y en ese laboratorio, los conflictos son inevitables: lo importante es cómo los gestionamos y qué efectos tienen las respuestas disciplinarias que aplicamos.

¿Qué hacemos cuando surgen gritos, malas contestaciones, discusiones o peleas que interrumpen el ritmo de la clase? Para los docentes, este es uno de sus principales retos.

Cuando la tensión aumenta, la respuesta casi automática del sistema educativo –y de las personas que trabajan en este marco organizativo– suele ser la de siempre: el “parte” (una sanción administrativa con o sin impacto en el expediente), la bronca disciplinaria o mandar al alumnado unos días a casa.

Pero ¿qué efecto tienen estas medidas disciplinarias? ¿Son eficaces? Aunque en ese instante eliminen la fricción puntual, la investigación muestra que las medidas de exclusión escolar, como las suspensiones y expulsiones, no necesariamente reducen los problemas de conducta. Es más, incluso pueden asociarse con un aumento posterior de las conductas problemáticas.

¿Por qué surge la mala conducta?

Para entender por qué un chico o una chica decide interrumpir la clase o no seguir las normas, hay que analizar lo que pasa en su mente en esos instantes. La adolescencia es una etapa de “obras” en el cerebro, en la que siguen madurando los sistemas implicados en el control de los impulsos y la regulación de las emociones.

Los estudios muestran que la corteza prefrontal, clave para la planificación y la inhibición, continúa desarrollándose hasta bien entrada la adultez temprana, mientras que los sistemas emocionales subcorticales presentan una mayor reactividad. Este desfase entre emoción y control es característico de la adolescencia y ayuda a comprender por qué determinadas conductas emergen precisamente en el aula.

En una investigación reciente con 382 estudiantes de secundaria en Algeciras observamos que los problemas son más frecuentes dentro de la propia clase, con el profesorado delante, que en el patio. Lo que predomina no son las peleas a puñetazos, sino agresiones mucho más cotidianas de tipo verbal o relacional, los insultos, las burlas, los vacíos sociales y la desobediencia directa al docente.

No hay un perfil fijo

¿Existe un “perfil” de estudiante problemático definido o invariable? Pese a que en cada grupo los estudiantes que plantean problemas suelen ser los mismos, al medir su inteligencia emocional y sus mecanismos de respuesta ante el estrés descubrimos que el alumnado que acumula partes no presenta diferencias significativas respecto a quien jamás ha pisado la jefatura de estudios.

Nuestros resultados sugieren que un comportamiento disruptivo no responde a una falta de capacidad emocional de base ni a un problema de carácter intrínseco. La clave no está en sus competencias globales, sino en su ejecución en el momento crítico: en situaciones puntuales de alta intensidad, pueden faltarles o no saber aplicar las estrategias concretas de autorregulación necesarias para gestionar un enfado, la presión del grupo o la frustración en el aula.

Penalizar sin enseñar

Cuando el centro recurre al castigo, al parte o a la expulsión, estamos apagando el fuego un par de horas y dando un respiro a la clase, pero no enseñando al alumnado implicado qué podría haber hecho en lugar de gritar o insultar.

En el caso de la expulsión, además, existe el riesgo de alimentar un círculo vicioso: para estudiantes que ya se sienten desconectados de los estudios, la expulsión temporal puede no funcionar como un escarmiento y, en algunos casos, aumentar todavía más su distancia respecto a la escuela.

El problema es que la sanción, por sí sola, no garantiza un cambio de conducta y puede dejar intactas las causas que originaron el conflicto. La sanción tradicional aísla, pero no necesariamente educa, sobre todo cuando se aplica sin un acompañamiento posterior.

Los programas de mediación y prácticas restaurativas

Si nos fijamos en lo frecuente que es la reincidencia en determinados casos, la evidencia disponible cuestiona que las expulsiones, los partes y otras medidas de disciplina punitiva sean suficientes para mejorar la conducta a largo plazo y señala, además, sus posibles consecuencias negativas para el alumnado. Investigaciones recientes muestran que las sanciones excluyentes tienen una eficacia limitada y pueden deteriorar las relaciones educativas y la equidad en la disciplina, sin reducir la reincidencia.

Los programas de mediación escolar y las prácticas restaurativas buscan precisamente eso, indagar en el origen de los problemas e intentar modificarlos a largo plazo. La mediación no consiste en “dejar pasar la falta” ni en ser ingenuos. Se trata de sentar a las partes implicadas a hablar, guiadas por un mediador, para que entiendan qué ha pasado, se pongan en el lugar del otro y acuerden juntos cómo reparar el daño.

Asumir consecuencias y mejorar la vinculación

La investigación apunta a que los enfoques restaurativos y de mediación pueden mejorar la convivencia y favorecer determinados comportamientos del alumnado. Primero, porque invita al alumnado a asumir las consecuencias de sus actos, ejercitando la empatía y la autorregulación en lugar de limitarse a recibir un castigo.

Segundo, porque no rompe el puente entre el estudiante y el instituto; al contrario, puede reforzar su vinculación con la comunidad educativa y favorecer relaciones más positivas entre iguales. Y tercero, porque puede ayudarle a desarrollar estrategias alternativas para gestionar los conflictos y la frustración en lugar de recurrir a la agresión o la conducta disruptiva.

Las prácticas de justicia restaurativa en el ámbito escolar se asocian con mejoras en la disciplina, la comunicación, el respeto y la confianza entre estudiantes y docentes. No obstante, los autores advierten que la evidencia disponible sigue siendo limitada y subrayan la necesidad de realizar nuevos estudios.

No se trata, por tanto, de elegir entre disciplina o permisividad. Se trata de preguntarnos qué queremos conseguir después de un conflicto: ¿que quien ha cometido la falta cumpla la sanción o que aprenda qué hacer la próxima vez que vuelva a sentirse frustrado, presionado o enfadado? Si el objetivo último de la escuela es educar, quizá la respuesta no pueda limitarse a castigar la conducta. También debe enseñar a gestionarla.

Más inversión inicial, mejores resultados a largo plazo

Pese a estos datos, la mediación sigue teniendo un papel limitado en muchos institutos. A menudo se la deja de lado por la prisa del día a día, por falta de tiempo o por el viejo prejuicio de pensar que sentarse a dialogar es una muestra de debilidad frente al alumnado.

El reto está precisamente ahí: la mediación requiere una inversión inicial de tiempo y recursos que el castigo aparentemente no necesita. Un parte puede redactarse en unos minutos y una expulsión puede sacar el conflicto del aula de forma inmediata. Sentar a las personas implicadas, escuchar qué ha ocurrido, identificar el daño y buscar una solución compartida exige mucho más. Pero esa diferencia de tiempo puede ser también la diferencia entre apagar un conflicto y aprender a resolverlo.

Para conseguir aulas donde se pueda enseñar y aprender en paz, necesitamos dedicar más tiempo a hablar. Expulsar a un estudiante puede resolver la urgencia del momento; enseñarle a resolver un conflicto le da herramientas para la vida. Sin embargo, esta transición no puede sostenerse únicamente sobre el esfuerzo y la buena voluntad del profesorado. Si la escuela tiene la responsabilidad de preparar a la juventud para convivir en sociedad, las Administraciones deben dotar a los centros de recursos estructurales, formación y horas dedicadas explícitamente a la mediación. Invertir tiempo en enseñar a gestionar los conflictos no es un coste ni una sobrecarga voluntaria: es la mejor inversión educativa.

MAGISTERIO

Bruselas propone prohibir las redes sociales a los menores de 13 años

La Comisión Europea plantea impedir el acceso a las redes sociales a los menores de 13 años y fija en 15 años la edad mínima para abrir una cuenta autónoma. La propuesta también obliga a las plataformas a demostrar que sus servicios son seguros para niños y adolescentes desde su diseño.

MAGISTERIO. 17 de septiembre de 2026

La Comisión Europea ha presentado hoy su propuesta de Ley KIDS de la UE, una iniciativa destinada a reforzar la protección de niños y adolescentes frente a los riesgos de las redes sociales, las plataformas de vídeo, los videojuegos en línea y los sistemas de inteligencia artificial. El texto deberá ser examinado y aprobado por el Parlamento Europeo y el Consejo antes de entrar en vigor.

La futura norma establece un acceso gradual según la edad. Los menores de 13 años no podrán utilizar redes sociales, mientras que los adolescentes de entre 13 y 14 años solo podrán acceder mediante cuentas supervisadas creadas por sus padres o tutores. A partir de los 15 años podrán abrir una cuenta propia, aunque seguirán beneficiándose de medidas especiales de protección hasta cumplir los 18.

Cuentas supervisadas y tiempo limitado

Para los menores de entre 13 y 15 años, la propuesta contempla cuentas vinculadas al perfil de un adulto responsable. Estas modalidades deberán limitar los contactos sociales y restringir el tiempo de pantalla a un máximo de una hora diaria, además de ofrecer contenidos adaptados a la edad del usuario.

Los niños de entre 3 y 12 años tampoco podrán disponer de cuentas en redes sociales, pero sí acceder a servicios infantiles de vídeo mediante perfiles gestionados por sus tutores. Las plataformas tendrán que proporcionar herramientas sencillas para restringir temporalmente los dispositivos de los adultos cuando sean utilizados por los menores.

Este planteamiento profundiza en el debate sobre la responsabilidad de las empresas tecnológicas. Como ya explicó MAGISTERIO al abordar las limitaciones de acceso, las restricciones pueden resultar insuficientes si no van acompañadas de educación digital, implicación familiar y obligaciones efectivas para las plataformas.

Servicios seguros desde su diseño

Uno de los principales cambios consiste en trasladar la responsabilidad de demostrar la seguridad a los proveedores. Las grandes plataformas deberán acreditar que sus servicios, funciones y algoritmos son apropiados para menores, en lugar de exigir a las familias o a las autoridades que prueben la existencia de un daño.

La norma prohibirá para los menores las funciones de diseño adictivo, entre ellas el desplazamiento infinito sin pausas, determinadas recompensas digitales y las notificaciones durante las horas de sueño. También limitará los sistemas de recomendación basados en perfiles cuando puedan conducir a contenidos perjudiciales y bloqueará el contacto no solicitado de personas desconocidas.

Los perfiles de menores deberán ser privados por defecto, con la geolocalización, la cámara y el micrófono desactivados inicialmente. Los usuarios tendrán que contar con mecanismos accesibles para bloquear o silenciar a otras personas, gestionar su tiempo de conexión y modificar o reiniciar las recomendaciones de contenido.

La propuesta también alcanza a los chatbots y acompañantes de IA. Estas herramientas deberán permanecer desactivadas por defecto y no podrán simular relaciones personales que favorezcan la dependencia emocional de niños y adolescentes. Las obligaciones se extenderán igualmente a videojuegos en línea, tiendas de aplicaciones y sistemas operativos, aunque se prevén excepciones para enciclopedias, plataformas educativas y medios digitales.

Verificación de edad con privacidad

Los servicios digitales y las tiendas de aplicaciones estarán obligados a utilizar sistemas de comprobación de edad. Entre las soluciones previstas figura la herramienta europea de verificación, diseñada para confirmar que una persona supera una determinada edad sin revelar su identidad, su fecha exacta de nacimiento ni otros datos personales.

Las redes sociales y plataformas de vídeo tendrán que verificar la edad al abrir una cuenta. En los perfiles ya existentes podrán recurrir a indicadores razonables del usuario, como la fecha de creación de la cuenta o determinados datos asociados al pago, para detectar posibles incumplimientos y solicitar una comprobación adicional.

La verificación de edad ya formaba parte de la estrategia comunitaria de protección de menores. En abril de 2026, MAGISTERIO analizó la aplicación europea planteada para restringir el acceso a contenidos inapropiados sin obligar a los ciudadanos a compartir documentos o información personal con las plataformas.

Controles y sanciones más rápidos

Las plataformas con al menos 45 millones de usuarios mensuales en la Unión Europea deberán presentar un plan previo de cumplimiento cuando pretendan lanzar nuevos servicios, características o funcionalidades. Un auditor independiente evaluará los posibles riesgos y la Comisión podrá exigir medidas correctoras antes de autorizar su implantación.

El sistema de vigilancia aprovechará las estructuras ya creadas por la Ley de Servicios Digitales y el Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial. En caso de posible incumplimiento, Bruselas pretende completar las investigaciones mediante un procedimiento acelerado con un plazo máximo de 90 días.

La propuesta se apoya en las recomendaciones de un panel especial compuesto por más de 60 expertos procedentes de organizaciones sociales, asociaciones juveniles y familiares, el ámbito educativo, la psiquiatría infantil, la salud pública y el sector tecnológico. Su objetivo es establecer una protección común europea frente al ciberacoso, los contenidos nocivos, los diseños adictivos y otros riesgos digitales.

El texto ha iniciado ahora su tramitación legislativa europea. El Parlamento Europeo y el Consejo podrán introducir modificaciones antes de alcanzar un acuerdo definitivo, por lo que las edades, obligaciones y mecanismos planteados todavía no son aplicables. Hasta que concluya el proceso, la Ley KIDS debe entenderse como una propuesta de la Comisión y no como una norma ya vigente.

Nuno Crato: "Estamos pidiendo a los jóvenes que aprendan en un entorno que compite constantemente por su atención"

Huyendo de perspectivas catastrofistas tras la última edición de PISA, el exministro de Educación de Portugal, Nuno Crato, asegura que "los alumnos pueden aprender mucho más de lo que a veces suponemos" y aboga por volver a lo esencial. Su receta consiste en reflexionar sobre qué queremos que los alumnos sepan, cómo se lo enseñamos y cómo comprobamos que realmente lo han aprendido.

SARAY MARQUÉS. Lunes, 21 de septiembre de 2026

Ministro de Educación y Ciencia de Portugal entre 2011 y 2015 y hoy profesor investigador de Matemáticas y Estadística en le Cemapre (ISEG) de la Universidad de Lisboa, Nuno Crato cree que no todo está perdido y

que la capacidad de atención, por ejemplo, es recuperable siempre que la escuela ponga las condiciones para ello.

Portugal fue uno de los países en los que nos fijamos en anteriores ediciones por su buen rendimiento en PISA, ¿en qué países deberíamos fijarnos tras la última edición? ¿El Reino Unido, quizá?

–Sí, el Reino Unido es un caso muy interesante. En PISA 2025 se situó por encima de la media de la OCDE en matemáticas, lectura y ciencias, aunque también retrocedió respecto a 2018 en matemáticas y lectura.

Miraría a los sistemas que consiguen combinar buenos resultados con equidad y, especialmente, a los que han mostrado una cierta resistencia al deterioro general. Japón y Corea son casos muy interesantes, pero Japón bajó y no sabemos si por causa de un cambio de política muy reciente. La propia OCDE destaca que Japón, Corea, Lituania y China Taipei consiguieron mantener o mejorar simultáneamente resultados, equidad y bienestar entre 2018 y 2025.

Pero creo que la lección más importante es no copiar países y quedarse atento: debemos intentar comprender qué hacen bien. Y ahí encontramos algunas constantes: currículos exigentes y coherentes, importancia atribuida al conocimiento, enseñanza estructurada, buenos materiales y una cultura escolar que valora el esfuerzo y el aprendizaje.

¿Comparte las explicaciones de los analistas de la OCDE sobre la caída generalizada de resultados? Para usted, ¿cuál de los factores ha tenido más peso? ¿Le preocupa lo que las pantallas están haciendo con las cabezas de los alumnos –y de la población en general–?

–La pandemia tuvo indudablemente un efecto importante, pero no explica todo, y en esto los propios datos de la OCDE son muy claros: el deterioro de la lectura y las ciencias había comenzado antes de la pandemia. Creo que hay causas más profundas: la pérdida de exigencia académica, currículos menos centrados en conocimientos sólidos y secuenciados, la devaluación de la instrucción explícita y, cada vez más, la fragmentación de la atención. Aquí sí nos preocupan mucho las pantallas, y especialmente el teléfono móvil y las redes sociales.

No estoy en contra de la tecnología; puede ser extraordinariamente útil. El problema es la distracción permanente. En PISA 2025, el 65 % de los alumnos de la OCDE declaró distraerse con dispositivos digitales al menos en algunas clases de matemáticas, y la distracción causada por los dispositivos de otros alumnos se asoció con resultados 15 puntos inferiores, incluso controlando por factores socioeconómicos. Estamos pidiendo a los jóvenes que aprendan contenidos difíciles en un entorno que compite constantemente por su atención. Y sin atención no hay comprensión profunda, ni memoria duradera, ni aprendizaje serio.

¿Cree que estamos ante una igualación a la baja, hemos bajado las metas para que todos las puedan conseguir y ahora estamos presenciando las consecuencias?

–Creo que sí y en algunos sistemas educativos ya lo hemos visto. Durante años se ha confundido en ocasiones la búsqueda de la equidad con la reducción de la exigencia: menos contenidos, objetivos más vagos, menor importancia de la evaluación y una cierta desconfianza hacia el conocimiento académico. Pero bajar las metas no ayuda especialmente a los alumnos más desfavorecidos; puede perjudicarles más, porque son precisamente ellos quienes dependen más de la escuela para acceder a conocimientos que otros alumnos pueden adquirir también en sus familias y en su entorno.

La equidad que defiendo no consiste en pedir menos para que todos lleguen, sino en pedir más y ayudar más: objetivos claros y ambiciosos para todos, acompañados de apoyo adicional para quienes lo necesitan. PISA 2025 muestra, además, que no existe una incompatibilidad inevitable entre excelencia y equidad: varios sistemas consiguen simultáneamente buenos resultados y una elevada equidad socioeconómica.

Este retroceso que estamos experimentando, ¿es reversible? ¿Podemos volver a aprender/recuperar la atención perdida?

–Por supuesto que es reversible, aunque para muchos alumnos ya sea difícil. No creo en absoluto que estemos ante generaciones incapaces de aprender o que se haya perdido irremediablemente la capacidad de atención. La atención se entrena, como se entrenan la memoria, la lectura o el razonamiento matemático. Pero la escuela tiene que crear las condiciones para ello: menos distracciones, momentos prolongados de concentración, lectura de textos exigentes, práctica, recuperación frecuente de lo aprendido y una progresión ordenada del conocimiento. Los propios resultados internacionales muestran que el declive no es inevitable: algunos sistemas resistieron mucho mejor que otros al deterioro observado en PISA 2025. Y sabemos algo todavía más importante: los alumnos pueden aprender mucho más de lo que a veces suponemos. Recuperar los resultados exige volver a concentrarnos en lo esencial: qué queremos que los alumnos sepan, cómo se lo enseñamos y cómo comprobamos que realmente lo han aprendido.

Nuno Crato, en la presentación de 'La innovación en la educación contemporánea'

Nuno Crato estará el próximo martes 29 de septiembre en Madrid, en la presentación del libro colectivo *La innovación en la educación contemporánea. Una reflexión desde el pensamiento crítico*, una ambiciosa obra coordinada por la profesora de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid Susana Gala Pellicer.

Editado por tirant humanidades, recoge reflexiones en torno a la innovación educativa de voces diversas. Entre ellas, las de la ex ministra Mercedes Cabrera Calvo-Sotelo; la fundadora y directora ejecutiva de Fundación Escuela Nueva, Vicky Colbert; el responsable de Educación y Derechos Digitales de la Infancia en UNICEF España, Nacho Guadix García; el catedrático emérito de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona, Francisco Imbernón; el director de la Cátedra Extraordinaria de Políticas Educativas, Francisco López Rupérez; el profesor de secundaria y universitario, escritor e historiador, Andreu Navarra; la periodista de educación del diario El Mundo, Olga R. Sanmartín; la directora de Educación y Formación de la Fundación Cotecc para la Innovación, Ainara Zubillaga, o el propio Crato, entre otros.

Las nuevas ratios educativas comenzarían a aplicarse desde el curso 2027-28

El Ministerio de Educación plantea limitar el número de estudiantes por aula desde el curso 2027-28, con una aplicación gradual que comenzaría en Infantil y Primaria y se extendería después a ESO, Bachillerato y Formación Profesional. El nuevo borrador de Decreto de Requisitos Mínimos de los centros también incorpora medidas frente a temperaturas extremas y una protección específica para la escuela rural.

MAGISTERIO. Martes, 22 de septiembre de 2026

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha preparado un [nuevo borrador de real decreto](#) que establece límites máximos de alumnado en las distintas etapas educativas. La reducción se aplicaría de manera gradual entre los cursos 2027-28 y 2029-30, aunque en algunas enseñanzas su despliegue completo se prolongaría durante más años. El documento modifica el Real Decreto 132/2010, que regula los requisitos mínimos de los centros, y el Real Decreto 659/2023, relativo a la ordenación de la Formación Profesional. Su objetivo es desarrollar la futura reforma de la legislación educativa y fijar ratios estatales máximas en etapas que hasta ahora no estaban reguladas de esta forma en la normativa básica.

El texto tiene todavía carácter de borrador y deberá completar su tramitación antes de ser elevado al Consejo de Ministros. Las nuevas condiciones entrarían en vigor el día siguiente al de la publicación del real decreto en el Boletín Oficial del Estado, pero el calendario de reducción de ratios comenzaría posteriormente.

Un máximo de 22 alumnos en Primaria

En el segundo ciclo de Infantil, de los 3 a los 6 años, los centros tendrían un máximo de 20 alumnos por unidad. En Primaria, el límite se situaría en 22 estudiantes por aula, mientras que en Educación Secundaria Obligatoria se establecería en 25 y en Bachillerato, en 30. La implantación comenzaría en el curso 2027-28 para el primer curso del segundo ciclo de Infantil y para primero de Primaria. Después se extendería progresivamente al resto de cursos de ambas etapas, de forma que la reducción avanzaría con las promociones que se incorporen al nuevo modelo de ratios.

En la ESO, el cambio arrancararía en el curso 2028-29 para primero y se aplicaría de forma gradual hasta cuarto. En Bachillerato, el máximo de 30 alumnos comenzaría a aplicarse en primero durante el curso 2029-30 y llegaría a segundo en el curso escolar siguiente. Las comunidades autónomas podrían aprobar ratios todavía inferiores, ya que el real decreto tendría carácter de normativa básica estatal. El propio borrador recuerda que las administraciones educativas conservan capacidad para completar o mejorar estos límites dentro de sus competencias.

Cuatro bebés por docente en el tramo de cero a un año

Una de las principales novedades afecta al primer ciclo de Infantil. El borrador establece una relación máxima de cuatro niños por docente entre cero y un año, seis entre uno y 2 años y ocho entre 2 y 3 años. Estas ratios comenzarían a aplicarse en el curso 2027-28 en el primer nivel del ciclo y avanzarían progresivamente hacia los dos cursos siguientes. El nuevo sistema tendría que estar plenamente implantado al comienzo del curso 2029-30.

El decreto también actualizaría las condiciones materiales de las escuelas infantiles. Cada unidad tendría que disponer de un aula con al menos dos metros cuadrados por puesto escolar. Las aulas para menores de dos años deberían contar, además, con zonas diferenciadas para el descanso y la higiene. Los centros del primer ciclo necesitarían una sala polivalente de 30 metros cuadrados, un patio exclusivo de al menos 75 metros cuadrados y un espacio para preparar alimentos cuando escolaricen a menores de un año. Para las aulas de dos a tres años se exigiría también un aseo accesible desde la propia sala.

En el segundo ciclo de Infantil, el patio tendría que alcanzar al menos 150 metros cuadrados por cada seis unidades o fracción. Tanto en el primero como en el segundo ciclo, los centros deberían contar generalmente con un mínimo de tres unidades, salvo las excepciones previstas para poblaciones con características especiales.

La FP reducirá las ratios de forma progresiva

El borrador introduce asimismo nuevos máximos en Formación Profesional. Los ciclos de Grado Medio, Grado Superior y los cursos de especialización en modalidad presencial deberían alcanzar una ratio máxima de 25 alumnos por profesor al inicio del curso 2028-29. La reducción se aplicaría preferentemente en las ofertas que utilizan aulas-taller, laboratorios y otros espacios singulares. En los ciclos de Grado Básico, el máximo sería de 15 estudiantes por docente, con aplicación en primero durante el curso 2029-30 y en segundo al año siguiente.

El texto permite, de forma excepcional, que determinados ciclos de Grado Medio, Grado Superior y cursos de especialización de centros públicos puedan impartirse en edificios de titularidad pública con uso compartido. Para ello, tendría que estar claramente delimitado el espacio destinado a educación.

Protocolos frente al calor y otros riesgos climáticos

La propuesta incorpora un nuevo artículo sobre salud, protección y bienestar. Todos los centros afectados deberán organizar su actividad conforme a criterios de sostenibilidad ambiental y garantizar unas condiciones de confort térmico adecuado, con medidas de climatización eficientes y adaptadas a las consecuencias del cambio climático. Los colegios e institutos tendrán que disponer de procedimientos específicos ante temperaturas extremas y otros riesgos climáticos. Esos protocolos podrán contemplar la reorganización de horarios y espacios, la reducción de actividades físicas o al aire libre y una atención especial al alumnado de menor edad o en situación de vulnerabilidad.

Las administraciones educativas deberán prestar el asesoramiento necesario para desarrollar estas actuaciones. El borrador convierte así la respuesta frente a episodios de calor o frío extremo en una obligación organizativa de los centros, dentro de su autonomía.

Protección específica para las escuelas rurales

El real decreto reconoce el carácter singular de la escuela rural y obliga a las administraciones a desarrollar programas dirigidos a garantizar la igualdad de oportunidades educativas. También permite adaptar las ratios generales a las características demográficas y educativas de cada territorio. Para decidir la continuidad de unidades y centros rurales no se atendería únicamente al número de estudiantes. Las administraciones tendrían que valorar criterios cualitativos, como su contribución a la cohesión social, la dinamización cultural, la conservación del patrimonio, el cuidado del entorno y la permanencia de la población.

El borrador establece además que estos centros deberán disponer de recursos humanos suficientes, conectividad y medios educativos digitales. La finalidad es favorecer la permanencia del alumnado en el sistema y evitar que la aplicación de criterios exclusivamente numéricos perjudique la continuidad de las escuelas en territorios poco poblados.

Una aplicación escalonada

El Ministerio justifica la reducción de ratios por su posible contribución a la mejora de las condiciones de aprendizaje y al éxito educativo, así como por su impacto positivo sobre las condiciones laborales del profesorado. No obstante, propone un calendario gradual debido a las implicaciones organizativas, presupuestarias y de infraestructura que tendrá la medida.

Si el texto supera la tramitación y mantiene su redacción actual, los primeros cambios llegarían en el curso 2027-28 a Infantil y Primaria. La ESO comenzaría su adaptación un año después, mientras que Bachillerato y el Grado Básico de FP iniciarían la reducción en 2029-30. Hasta su aprobación definitiva, las cifras y los plazos planteados tienen carácter provisional.

¿Y si el problema de PISA no es PISA, sino que nadie mide lo que pasa dentro de los centros educativos? OPINIÓN

PISA diagnóstica, TALIS confirma: la calidad educativa sigue sin dueño en los centros españoles.

Ernest Castelló. Doctor en Ciencias de la Educación (Universidad de Valencia). 23 de septiembre de 2026

Cada tres años se repite el mismo debate. Se publica el Informe PISA, los partidos se lanzan reproches cruzados durante cuarenta y ocho horas, y al tercer día el asunto desaparece de la agenda hasta la siguiente entrega. No voy a entrar aquí en cifras ni en rankings de los resultados PISA, hay que decir una vez más que no son buenos, y cualquiera que abra un periódico esta semana ya lo sabe. En este artículo de opinión quiero abordar algunos de los temas que, creo, explican esos resultados. Van sin un orden jerárquico deliberado: simplemente el orden en que se me han ido planteando.

Después de años dedicado a la enseñanza y asesoría en sistemas de gestión de la calidad dentro y fuera de la educación, me hago una pregunta incómoda: ¿de verdad le importa a alguien la calidad educativa, más allá del titular de estos días? Y sospecho que la respuesta es no. Basta con escuchar el relato que repite buena parte de nuestra clase política cada vez que se publican estos resultados: la culpa es de la inmigración, del móvil en el aula o, más recientemente, de la irrupción de la inteligencia artificial, como si fueran fenómenos exclusivos de España. Y sin embargo ahí está Estonia, con un porcentaje de población de origen inmigrante y minorías étnicas que ronda el tercio de sus habitantes, encabezando año tras año los rankings europeos de PISA. Ahí

está también Irlanda, con una de las tasas de inmigración más altas de la Unión Europea, entre los primeros puestos también en lectura. Y ahí ha estado durante años Finlandia, en un mundo con los mismos móviles, las mismas redes sociales y el mismo acceso a la inteligencia artificial que cualquier adolescente español, erigida durante mucho tiempo en el modelo a imitar por todo el continente.

Un reciente estudio de 2026 de EsadeEcPol y Save the Children sobre equidad o igualdad de oportunidades en la educación en España a partir de los datos de PISA 2025 («*Todo lo que debes saber de PISA 2025 sobre equidad*», de Lucía Cobreros y Lucas Gortázar, en colaboración con Mar Gairal y Carmela del Moral) ha terminado de desmontar la coartada para el caso español: la variación en el origen migratorio o el nivel socioeconómico del alumnado apenas explica una fracción mínima, en torno a una décima parte, de los casi veintidós puntos perdidos en lectura. Dicho de otro modo: el alumnado no es distinto al de la edición anterior, ni en origen ni en nivel social. Lo que ha cambiado es lo que sucede dentro del aula, y eso apunta a una sola causa: cómo gestionamos el sistema educativo, no a quién dejamos entrar en él.

Y ahí aparece, precisamente, uno de los ejemplos más claros de esa gestión fallida del sistema educativo: la propia LOMLOE eliminó el vínculo automático entre el número de asignaturas suspensas y la repetición de curso, dejando la decisión en manos de la valoración del equipo docente. En la práctica, esto ha llevado a que en no pocos centros se promocioe al alumnado con varias o todas las materias suspendidas, bajo la promesa de una recuperación posterior que rara vez se verifica con el rigor necesario. No cuestiono que dar margen de decisión al profesorado pueda ser razonable; el problema es que ese margen se ejerce, de nuevo, sin un sistema de seguimiento que mida si esas promociones funcionan o si simplemente aplazan el problema un curso más, trasladándolo al siguiente curso o etapa.

Y esa gestión de datos es, precisamente, lo que falla: así lo confirman, una y otra vez, tanto mi experiencia directa trabajando como asesor en calidad en los centros como mi investigación educativa durante mi tesis doctoral.

La «calidad educativa» es una de las expresiones más repetidas por cualquier responsable político cuando presenta una reforma, pero rara vez se traduce en estructuras, en personas, en horas, en presupuesto y en evaluaciones formales y sistemáticas con datos dentro de los centros.

La puntuación de PISA es solo un síntoma, una fotografía final de un proceso que dura años; pero si ningún centro cuenta con alguien que analice sistemáticamente qué está pasando por dentro, qué prácticas funcionan, dónde se concentran las caídas de rendimiento, qué grupos de alumnado se están quedando atrás y por qué, entonces el sistema no puede saber a qué responde ese síntoma, ni mucho menos corregirlo a tiempo. No es que esa ausencia sea «peor» que un mal resultado en PISA: es que, sin ella, cualquier mal resultado seguirá repitiéndose, porque nadie dentro del centro tiene la función de analizar y explicar sus causas antes de que lleguen los informes internacionales dentro de tres años.

Resulta difícil imaginar una empresa, un hospital o una entidad financiera que no cuente con alguien responsable de controlar sus cuentas, evaluar sus procesos y analizar sistemáticamente sus resultados. Ninguna organización seria delega el control económico-financiero al azar, ni renuncia a revisarlo y darle seguimiento año tras año. Sin embargo, eso es exactamente lo que ocurre en la inmensa mayoría de los centros educativos españoles: no existe una figura, un rol ni una estructura estable dedicada a monitorizar de forma continua los indicadores que explican la calidad del servicio educativo, y que permitiría anticipar los problemas antes de que un informe internacional los certifique con tres años de retraso. El abandono, el fracaso escolar, la inadecuada comunicación interna, el clima laboral, la insatisfacción de los grupos de interés son indicadores de resultados, la fotografía final de un proceso que ya ha ocurrido; lo que falta son indicadores causales, capaces de anticipar esos resultados mientras todavía hay margen para corregirlos. Y esa es, precisamente, la función que debería cumplir un responsable de calidad: no certificar lo que ya ha pasado, sino detectar por qué está pasando antes de que sea irreversible.

El informe TALIS 2024 de la OCDE dibuja un patrón bastante consistente sobre este punto: mucha autonomía en el aula, pero participación limitada del profesorado en la gestión y en las decisiones estructurales del centro. Lo que TALIS viene a confirmar, de alguna forma, es que la participación docente se concentra en el plano operativo, en el día a día del aula, la selección de materiales, la actividad inmediata y apenas llega al plano estratégico: el diseño del proyecto educativo, la definición de prioridades, el análisis de por qué el centro obtiene los resultados que obtiene. La propia norma ISO 9001:2015, es clara al respecto: en su Introducción, en el apartado 0.1 «Generalidades», establece que adoptar un sistema de gestión de la calidad es una decisión estratégica de la organización, y no una tarea operativa más que se pueda delegar sin más en quien ejecuta el día a día. Trasladado a un centro educativo, el razonamiento es directo: la calidad no puede depender únicamente de lo que el profesorado gestiona en el aula, porque eso es la parte operativa y no estrategia.

Esta frontera entre la autonomía operativa del aula y la ausencia de autonomía estratégica sobre el proyecto educativo no es casual: es, precisamente, el espacio que debería ocupar una figura de coordinación de calidad con función estratégica real, y no meramente documental u operativa. Mientras el profesorado ejecuta, alguien tiene que analizar de forma integral los datos del centro, detectar las causas de sus resultados y trasladar esas

conclusiones a la toma de decisiones del equipo directivo. TALIS retrata con precisión el síntoma, una autonomía de ejecución sin autonomía de diseño, pero no resuelve el vacío que hay detrás: quién, dentro del centro, asume esa mirada estratégica, holística y sistemática de la evaluación y gestión del centro educativo que hoy, en la práctica, nadie tiene formalmente encomendada.

Ya advertí de esta carencia hace tiempo, concretamente al analizar el caso de la Formación Profesional. En un artículo publicado en mi blog (<https://eieducativa.school.blog/>) y recogido también por el periódico MAGISTERIO, señalaba que el coordinador o coordinadora del sistema de gestión de la calidad sigue siendo, en la práctica, una «función fantasma»: sin figura oficial en la normativa vigente, sin horas lectivas asignadas de forma reglada y sin reconocimiento ni retribución equiparable a otros cargos de responsabilidad del centro. Y matizo, porque es importante hacerlo: no es que la figura no exista. En algunos centros sí hay alguien con la etiqueta de coordinador de calidad. El problema es qué se entiende por esa función y cuánto se le permite ejercerla. En la mayoría de los casos que conozco de primera mano, se trata de un docente al que el equipo directivo cede una o dos horas semanales, sin departamento, sin equipo y sin reconocimiento formal, para que «mantenga» un sistema de calidad más de cara a la galería que de gestión real. Su trabajo queda casi siempre reducido a la parte documental: actualizar procedimientos, rellenar registros, preparar la carpeta para una auditoría externa, cuando debería ser justo lo contrario: la persona de referencia para la dirección del centro en el análisis de datos, el control y la mejora continua de procesos, la gestión estratégica del proyecto educativo, el *benchmarking* con otros centros y la gestión de alianzas con empresas e instituciones del entorno. No hay, en la práctica, un departamento de calidad; hay un profesor con dos horas a la semana y buena voluntad. Y así, al final de cada curso, el centro no dispone de datos integrales de todas las áreas que un modelo de excelencia como EFQM o CAF propone gestionar y medir de forma sistemática: liderazgo, personas, alianzas y recursos, procesos, y resultados en alumnos, personas y sociedad. Se cumple el expediente, pero no se gestiona la calidad. Y no se trata de un caso aislado, tampoco de una excepción de un centro concreto: es, con matices, el patrón general en nuestro sistema educativo. Y no es una exigencia caprichosa: el propio Marco Europeo de Calidad para la Formación Profesional (EQAVET) establece, entre sus descriptores de calidad, que los centros deben contar con un sistema de garantía de calidad claramente definido y con responsabilidades explícitamente asignadas para su gestión y desarrollo. España forma parte de este marco europeo, lo suscribe, pero rara vez lo traduce en estructuras reales dentro de los centros. No es, por tanto, que falte el estándar; falta la voluntad política de aplicarlo con la seriedad que merece.

Recursos que no son prioridad política

Esta ausencia de una función de calidad no es casual: es una decisión, o más bien la ausencia deliberada de una decisión. La creación sería de unidades de gestión de la calidad en los centros exige presupuesto, formación y tiempo liberado para el profesorado, y en varias comunidades autónomas estas partidas simplemente no figuran entre las prioridades presupuestarias. Se invierte en infraestructura, en digitalización o en campañas de comunicación institucional, pero rara vez en sistemas de evaluación interna de la calidad del servicio educativo que sean sostenidos en el tiempo. El resultado es previsible: cada nuevo gobierno autonómico inaugura su propio plan, con su propia terminología y sus propios objetivos, sin continuidad con lo anterior y sin contar con la opinión de los expertos. Tenemos diecisiete comunidades autónomas y, en la práctica, diecisiete formas distintas de entender, o de no entender, la calidad educativa: algunas se han apoyado en modelos de gestión reconocidos internacionalmente, otras han optado por diseñar sistemas propios, y otras, sencillamente, no cuentan con ningún marco formal de referencia. Sin un consenso mínimo a nivel estatal sobre qué se entiende por calidad y cómo se mide, cada territorio avanza, o no avanza, por su cuenta. Si no hay voluntad política detrás, la calidad se queda en una declaración de intenciones para quedar bien de cara a la galería: un brindis al sol.

Continuando con el problema del presupuesto, ya lo apunté en un artículo anterior de mi blog sobre el gasto público en educación y la eficiencia en la gestión: el volumen de inversión explica mucho menos de lo que se suele dar por hecho, y la evidencia comparada internacional lo confirma con contundencia. El informe de referencia en este debate sigue siendo el de McKinsey & Company, *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better* (2010), que analizó veinte sistemas educativos de contextos económicos, culturales y geográficos radicalmente distintos y llegó a una conclusión incómoda para quien busca en el presupuesto la explicación única de los malos resultados: la inmensa mayoría de las intervenciones que producen mejoras sostenidas en un sistema educativo son de naturaleza centrada en los procesos, es decir, de gestión, de gobernanza, de formación directiva y de desarrollo profesional docente y no simplemente de más dinero inyectado en el sistema sin control. El patrón que describía McKinsey se confirma también en el caso español: el problema no es solo cuánto se invierte en educación, sino en qué se invierte y, sobre todo, cómo se controla la eficacia de esa inversión. Según datos del Banco Mundial, la media en inversión en educación sobre el PIB de los países de la OCDE está sobre el 5%, mientras que España se mueve alrededor del 4,6%.

Lo que sí funciona en otros sectores en gestión de la calidad

Frente a este diagnóstico de dispersión y falta de un marco común, existe una vía de trabajo ya contrastada en otros ámbitos de lo público y lo privado, y que algunas comunidades autónomas y centros educativos españoles ya han empezado a explorar por su cuenta: los modelos de excelencia en gestión como el EFQM (European Foundation for Quality Management) o su versión adaptada al sector público, el CAF (Common

Assessment Framework), impulsado por la propia Unión Europea para administraciones públicas. A diferencia de un sistema diseñado ad hoc por cada centro o cada comunidad autónoma, estos modelos no son un sello decorativo ni un trámite burocrático más: obligan a la organización a definir indicadores, a medir sistemáticamente sus procesos, a escuchar a todos sus grupos de interés: alumnado, familias, profesorado, entorno social y a establecer ciclos de mejora continua basados en datos reales y no en intuiciones o en el color político de turno. Numerosos centros educativos españoles, sobre todo en Formación Profesional y en algunas experiencias autonómicas pioneras, ya han demostrado que su aplicación es viable y que su utilidad mejora los resultados del proyecto educativo y, muy importante, permite comparar dichos datos con otros centros educativos. Lo que falta, por tanto, no es el modelo, que existe, está probado y ya funciona allí donde se ha implantado con seriedad, sino la voluntad política de generalizarlo como marco común, dotarlo de recursos y darle continuidad más allá de una legislatura.

Las dudas metodológicas de PISA que rara vez se cuentan

A esta debilidad estructural se suma un debate que los grandes titulares casi nunca recogen: hasta qué punto PISA mide lo que dice medir, y en qué condiciones. Mi director de tesis doctoral, el catedrático de la Universidad de Valencia Jesús M. Jornet Meliá, uno de los especialistas españoles en evaluación educativa con mayor trayectoria, publicó ya un extenso análisis metodológico del proyecto PISA en el que cuestionaba aspectos centrales de su diseño: la configuración de las muestras, la comparabilidad cultural de los ítems y la prudencia con la que deberían interpretarse los rankings resultantes. No es una voz aislada. Un monográfico del 2016 completo de la revista científica RELIEVE, editada por la Universidad de Valencia, reunió en su día a varios investigadores, entre ellos González-Such, Sancho-Álvarez y a mi otra directora de tesis Purificación Sánchez-Delgado, que analizaron los cuestionarios de contexto y los indicadores de evaluación empleados por PISA, señalando zonas de ambigüedad metodológica que rara vez trascienden al debate público.

Dos cuestiones concretas merecen atención especial. La primera es el índice socioeconómico y cultural con el que PISA pondera el contexto del alumnado: aunque existe y se aplica a escala nacional, no siempre resulta transparente ni suficientemente desagregado como para explicar por qué centros con perfiles socioeconómicos similares obtienen resultados tan dispares, ni para aislar el efecto puramente escolar del efecto del entorno familiar y social. La segunda es la propia configuración muestral: en España, la muestra de PISA 2025 se construyó a partir de unos 30.000 estudiantes repartidos en cerca de un millar de centros, un tamaño importante a escala estatal, pero cuya representatividad exacta por ciudad, tipo de centro y comunidad autónoma no siempre se comunica con el detalle necesario para que un ayuntamiento o una dirección territorial pueda extraer conclusiones fiables sobre su propia realidad. Cuestionar estos matices no equivale a negar el valor de PISA como termómetro internacional, sino a exigir que se use con el rigor y la prudencia que la propia OCDE reclama a quienes lo interpretan.

Una autonomía directiva que existe solo sobre el papel

El Informe TALIS 2024 de la OCDE añade otra pieza incómoda: la limitada autonomía real de la función directiva. España se sitúa, según los indicadores históricos de autonomía escolar de la propia OCDE, por debajo de la media en la capacidad de los centros para decidir sobre gestión de personal, planificación y asignación de recursos. Se trata de un patrón que se repite edición tras edición desde hace más de veinte años, sin apenas evolución: los equipos directivos españoles disponen de amplio margen para el día a día en el ámbito pedagógico, pero muy poco para las decisiones estructurales que realmente condicionan la calidad del servicio a medio y largo plazo, como contratar, formar o seleccionar recursos humanos y económicos según las necesidades reales de cada centro para adaptarlos a su realidad y contexto. Un director de centro educativo tiene, en la práctica, menos capacidad de gestión y de toma de decisiones que el responsable de una sucursal bancaria de tamaño medio.

También sobre esto escribí hace más de un año, en un texto publicado igualmente en MAGISTERIO, que el modelo de dirección y gestión de los centros educativos está obsoleto y no ha evolucionado al ritmo de las transformaciones sociales, demográficas, culturales y económicas que ha vivido España desde entonces. Los datos de TALIS 2024 no hacen sino confirmar, con cifras, lo que entonces era una intuición fundamentada: seguimos pidiendo a los equipos directivos que lideren organizaciones complejas con herramientas de gestión de otra época, y con un contexto social y cultural distinto, sin margen real para tomar las decisiones que de verdad transforman un centro.

A esa falta de autonomía se suma un segundo problema: el tiempo. Los equipos directivos españoles dedican una parte sustancial de su jornada a reuniones, tareas administrativas y trámites normativos que se han multiplicado con cada reforma legislativa, sin que a cambio se haya liberado tiempo ni reforzado la figura de un responsable de calidad que asuma parte de esa carga. El resultado es una dirección dividida entre dos exigencias que compiten por las mismas horas: cumplir con la burocracia de la administración y liderar la mejora de la calidad del centro, que casi nunca tiene ni tiempo ni responsable asignado.

El pacto que nunca llega

Detrás de todas estas carencias hay una causa política que ningún informe internacional puede resolver por nosotros: la ausencia de un pacto de Estado por la educación. Desde la Constitución de 1978, España ha aprobado hasta ocho leyes educativas, la mayoría de ellas derogando o modificando sustancialmente la anterior en cuanto cambiaba el color del Gobierno. Cada formación política ha tratado el sistema educativo como un campo de batalla ideológico: del currículo, la evaluación, el modelo lingüístico, la religión, en lugar de abordarlo como una política de Estado que exige continuidad, evidencia y consenso técnico. En este escenario de cambios de gobierno, la voz de quienes mejor conocen el aula, el profesorado, los equipos directivos y los expertos en calidad y evaluación educativa, ha quedado sistemáticamente relegada a un papel consultivo y decorativo. No sorprende que el propio profesorado español, según TALIS 2024, declare su escasa capacidad real de influir en la política educativa que le afecta.

Medir para mejorar, no para señalar

España necesita dejar de vivir el informe PISA como un examen que se aprueba o se suspende cada tres años y empezar a tratarlo como lo que es: un síntoma más de un problema de gestión que se arrastra durante todo el ciclo escolar y que ningún informe internacional, por muy detallado que sea, puede diagnosticar ni resolver por sí solo. Mientras los centros no cuenten con responsables de calidad con tiempo y autoridad reales, mientras las comunidades autónomas no prioricen presupuestariamente estos sistemas de gestión de la calidad, mientras sigamos administrando la escuela pública sin un pacto político estable y sin escuchar a quienes la conocen desde dentro, seguiremos leyendo cada tres años el mismo titular alarmante de PISA. España no necesita más titulares que señalen, sino datos que ayuden a corregir a tiempo.

Ernest Castelló es Dr. en CC. de la Educación (Universidad de Valencia). Experto en sistemas de gestión de calidad (ISO 9001, EFQM, CAF). Más reflexiones sobre calidad y dirección educativa, en el blog eieducativa.school.blog.



La diferencia en el pago de tutorías por regiones llega a los 73 euros

La petición de UGT pasa por avanzar hacia un modelo en el que ejercer como tutor tenga reconocimiento económico, horario y profesional en todas las etapas educativas no universitarias, evitando las actuales diferencias territoriales.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 18 de septiembre de 2026

Solo 11 comunidades autónomas abonan actualmente un complemento retributivo por ejercer la función tutorial, con cantidades que van desde los 93,60 euros mensuales de Cataluña en Secundaria hasta los 20 euros establecidos recientemente en Castilla y León, según denuncia el Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos. El sindicato reclama que esta responsabilidad tenga un reconocimiento económico y horario homogéneo en el conjunto del sistema educativo no universitario.

UGT considera que la acción tutorial constituye una pieza fundamental para ofrecer una atención personalizada al alumnado, detectar dificultades de aprendizaje y prevenir situaciones que puedan desembocar en abandono o fracaso escolar. Sin embargo, sostiene que esta labor no recibe actualmente un reconocimiento equivalente a la responsabilidad que implica y que existen importantes diferencias entre territorios.

La organización sindical recuerda que el artículo 105 de la Ley Orgánica de Educación (LOE), que no fue modificado por la LOMLOE, establece que las Administraciones educativas deben favorecer el reconocimiento de la función tutorial mediante una asignación horaria suficiente y los correspondientes incentivos profesionales y económicos.

A partir de este marco, UGT reclama que las comunidades autónomas avancen hacia una mayor convergencia tanto en las condiciones horarias como en el reconocimiento económico de las tutorías.

Solo 11 autonomías pagan un complemento

Según los datos difundidos por UGT, solo 11 comunidades autónomas cuentan con un complemento retributivo por ejercer la tutoría, una relación en la que el sindicato incluye a Castilla y León después del acuerdo alcanzado recientemente para remunerar esta función.

Las diferencias económicas entre territorios son significativas. Cuatro comunidades abonan menos de 40 euros mensuales: Andalucía, Baleares, Canarias y Castilla y León. En el extremo contrario, cuatro superan los 60 euros: Cataluña, Galicia, País Vasco y Murcia.

Cataluña presenta el complemento más elevado, con 93,60 euros mensuales en Secundaria y 66,56 euros en Primaria. En el otro extremo se encuentra Castilla y León, donde los tutores de todas las etapas percibirán 20 euros mensuales.

En Secundaria, además de Cataluña, Galicia, País Vasco y Murcia, también superan los 60 euros Madrid y el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, según los datos aportados por la organización sindical.

La comparación refleja una diferencia de 73,60 euros mensuales entre el complemento máximo y el mínimo, una disparidad que UGT considera difícilmente justificable cuando la responsabilidad asociada a la tutoría es sustancialmente similar con independencia de la comunidad autónoma en la que se ejerza.

Una función clave para conectar a familias, alumnos y profesores

Para UGT, el tutor es una figura esencial dentro de la estructura de los centros porque actúa como elemento de conexión entre alumnado, familias y profesorado. Su función no se limita al seguimiento académico, sino que incluye el acompañamiento y la orientación de los estudiantes y la detección de sus necesidades y dificultades.

El sindicato sostiene que reforzar esta figura puede contribuir a mejorar la atención individualizada y facilitar la cooperación entre las familias y los centros educativos.

En este sentido, considera necesario que el profesorado disponga de tiempo suficiente dentro de su jornada laboral para desempeñar estas responsabilidades. UGT reclama que la acción tutorial tenga reconocimiento tanto en el horario lectivo como en el no lectivo, con disponibilidad horaria específica para desarrollar las tareas de acompañamiento y orientación y con una reducción de la carga lectiva cuando sea necesario.

Crítica a las diferencias por jornada

La organización sindical cuestiona también que en algunas Administraciones el importe del complemento pueda reducirse cuando el docente trabaja a tiempo parcial.

UGT argumenta que la atención al alumnado y el ejercicio de la función tutorial requieren una dedicación que no desaparece en proporción a la reducción de jornada. Por ello, reclama que la retribución de la tutoría sea plena independientemente de que el profesor desempeñe su trabajo a jornada completa o parcial.

Para el sindicato, la responsabilidad asociada a esta función exige un reconocimiento económico acorde con el trabajo realizado y una actualización de las cantidades que actualmente perciben los docentes.

Además del complemento económico, UGT reclama que los tutores dispongan de recursos técnicos y formativos que les permitan desarrollar su trabajo con eficacia y actualizar sus conocimientos. También pide que el desempeño de la función tutorial sea considerado como mérito en los distintos procesos administrativos.

La organización sindical vincula estas reivindicaciones a una necesidad más amplia de mejorar las condiciones laborales del profesorado y reforzar su reconocimiento social e institucional. A su juicio, un sistema educativo basado en la confianza hacia los docentes requiere que estos se sientan reconocidos y valorados por una responsabilidad que consideran esencial para el funcionamiento de los centros.

El sindicato reclama así una mayor convergencia entre comunidades autónomas y que las Administraciones educativas den cumplimiento efectivo al espíritu del artículo 105 de la LOE. Para UGT, la tutoría no debe considerarse una tarea añadida sin compensación suficiente, sino una función estructural de la actividad docente y una herramienta esencial para acompañar al alumnado, mejorar la convivencia y prevenir el fracaso y el abandono escolar.

China viene PISAndo fuerte

Que los estudiantes chinos están académicamente por encima de los estudiantes españoles es algo que ya se sabía y que ahora se corrobora al conocer los resultados recogidos en el informe PISA 2026 en el que, de nuevo, Asia lidera el ranking.

BELÉN DORADO. Directora de la revista "Bambú, dragones y tinta". 20 de septiembre de 2026

Habiendo examinado a 12.300 alumnos de 374 centros, sobre todo ubicados en las zonas más desarrolladas del país, el informe arroja que los estudiantes chinos son más diestros en matemáticas, comprensión lectora y ciencias que los estudiantes españoles, pese a que este año en China la comprensión lectora estuvo por debajo de años anteriores, por lo que cabe preguntarse: ¿cuál es el éxito de China en educación?

Para responder a esta pregunta hay que bucear en la propia cultura china, donde la educación cobra un papel extremadamente importante para el gobierno. Educar es la clave para elevar el nivel socioeconómico de la población, garantizar mejoras salariales en los ciudadanos y, por ende, una mejor calidad de vida. La educación en China es el pilar que sostiene la nación y tiene una larga tradición desde que Confucio incidiera en que era la única forma de llegar a ser un buen ser humano.

Con una cultura en la que el maestro sigue siendo la máxima autoridad en el aula, una figura respetada por los alumnos, seguido de la inversión del país en educación de más del 4% del PIB y la posibilidad de estudiar nueve grados de forma gratuita, China ha sabido priorizar sus políticas colocando la educación al frente de sus

prioridades. Ahora recoge los frutos de su apuesta: una estrategia que no solo vela por el interés personal de los estudiantes, sino que se convierte en una razón de peso para seguir desarrollando la nación y convertirse en punta de lanza educativa a nivel global, algo que cada vez se ve más cercano, más aún tras la caída estrepitosa de EEUU en estas pruebas, lo que deja una puerta abierta a que China ocupe el liderazgo educativo que por años había ostentado el país norteamericano.

No podemos decir lo mismo de España, que gastó el mismo porcentaje en educación que China, pero con un PIB muy inferior —de los 834.060 millones de dólares para China a los 83.650 millones de dólares de España— para un también menor porcentaje de estudiantes a los que se les brindó la misma prueba.

Mientras que en China la educación es uno de los pilares de la política de estado, en España no se prioriza como relevante en el plan de vuelo de los diversos gobiernos. Al mismo tiempo, ha servido y sirve como estrategia de campaña, con cambios cada legislatura que no permiten visualizarla a largo plazo ni contemplar programas que así lo defiendan, contrario al largoplacismo del que goza la política china. Estos aspectos, unidos a que la figura del maestro es cuestionada y en ocasiones nada valorada, siembran el caldo de cultivo propicio de estos resultados nada halagüeños para la educación en España.

Con todo esto, el escenario que se plantea en la educación en China va muy por delante de las necesidades que tienen los restantes países participantes en esta prueba. Más que un examen para los estudiantes, es una prueba para quienes tienen mando en las decisiones educativas, una llamada de atención para pararnos y recapacitar qué tipo de educación queremos.

Es curioso que en este informe de 2026 las escuelas privadas españolas hayan estado por debajo de las públicas, lo que cambia el paradigma de las instituciones de enseñanza, para las que el gasto en educación desembolsado por las familias siempre estaba ligado a un mejor desempeño de sus estudiantes —algo que se corroboraba en notas medias de expediente más altas—, pero que tras estos resultados cabría cuestionarse si es así.

Paradoja o no, lo cierto es que los estudiantes chinos tendrán más posibilidades de elevar su situación económica derivado de un mayor desempeño educativo y, al mismo tiempo, elevarán el PIB del país por encima de aquellos para los que en este informe el resultado haya sido desfavorable, apostando por seguir fortaleciendo el futuro de la nación.

Críticas al sistema educativo chino habrá muchas, sobre todo las que se centran en la salud mental de los estudiantes —algo que ya está planteado en la hoja de ruta de este Plan Quinquenal como prioritario—, pero no debemos obviar la cultura del esfuerzo que ha convertido a China en lo que es hoy: una de las naciones más adelantadas del planeta, y que se deriva de la propia cultura.

Respeto al maestro, fortalecimiento de las matemáticas y las ciencias, menos tiempo frente a las pantallas, más gasto en educación o una cultura del esfuerzo; lo cierto es que China nos lleva la delantera en temas educativos queramos o no. Quizá por ese aspecto en España cada vez son más los estudiantes que deciden aprender la lengua de los mandarines, tal vez esperando poder trabajar para alguna empresa china una vez que se gradúen, la misma que seguramente estará liderada por alguno de estos estudiantes que tanto se han esforzado por cambiar su realidad y llegar lejos, muy lejos, tan lejos como no pudieron sus padres, porque China viene PISAndo fuerte y es una realidad que no podemos obviar.

¿Es el momento de reinventar la evaluación de los estudiantes ante la llegada de la IA?

Un nuevo documento elaborado por el Stanford Accelerator for Learning y ETS advierte de que los exámenes y trabajos centrados exclusivamente en el resultado final pueden dejar de medir con precisión los conocimientos y competencias de los alumnos

MIRANDA ESCOLAR. 24 de septiembre de 2026

La expansión de la inteligencia artificial generativa está obligando al sistema educativo a replantearse una de sus herramientas fundamentales: la evaluación. Un nuevo documento elaborado por el Stanford Accelerator for Learning, en colaboración con ETS, sostiene que los métodos tradicionales de evaluación pueden dejar de reflejar con precisión aquello que realmente sabe o sabe hacer un estudiante cuando herramientas de inteligencia artificial intervienen en la elaboración de ensayos, la resolución de problemas o la producción de trabajos académicos.

El informe, titulado *Responsible Assessment in the AI Era: Key Insights from a Future-Focused Convening*, plantea una hoja de ruta para investigadores, docentes, responsables educativos, desarrolladores tecnológicos y responsables políticos ante un escenario en el que la IA está modificando simultáneamente qué se aprende, cómo se aprende y cómo se demuestra ese aprendizaje. El documento es el resultado de un encuentro celebrado en Stanford a comienzos de 2026 que reunió a más de un centenar de especialistas de los ámbitos de la educación, la investigación, la tecnología y las políticas públicas.

La principal advertencia de Stanford es que evaluar únicamente el producto final puede resultar cada vez menos fiable. Un ensayo, una respuesta matemática, una presentación o un código pueden haber sido

generados o significativamente modificados con ayuda de una herramienta de IA, lo que dificulta determinar qué parte del resultado corresponde realmente al conocimiento, razonamiento y capacidades del estudiante.

Esto no significa, según el planteamiento del documento, que la respuesta pase simplemente por prohibir la inteligencia artificial. El desafío consiste en diseñar sistemas de evaluación capaces de obtener evidencias más completas sobre el proceso de aprendizaje y sobre las competencias que se pretende medir. La IA, al mismo tiempo que introduce nuevos problemas, también proporciona herramientas para generar nuevas formas de recoger y analizar esas evidencias.

Del resultado final al proceso de aprendizaje

Una de las principales propuestas pasa por desplazar el centro de la evaluación desde el resultado aislado hacia un conjunto continuo de evidencias del aprendizaje. Stanford considera que aprender es un proceso progresivo y contextual y que, por tanto, su evaluación debería ser capaz de recoger la evolución del estudiante a lo largo del tiempo y en diferentes situaciones.

En este nuevo modelo cobran mayor importancia instrumentos como los portafolios, la retroalimentación formativa, las evaluaciones basadas en conversaciones, las tareas auténticas de desempeño y las demostraciones de competencias. Frente a un examen que ofrece una fotografía puntual del alumno, estas fórmulas permitirían obtener una visión más amplia de su evolución, de sus capacidades y de la forma en que utiliza sus conocimientos.

La transformación también afecta a qué competencias deben medirse. El documento plantea que la evaluación en la era de la IA debe prestar mayor atención a capacidades como el pensamiento crítico, la creatividad, la adaptación, el juicio ético, la colaboración y la alfabetización en inteligencia artificial.

La cuestión adquiere una dimensión especial porque algunas de estas competencias son precisamente aquellas que las herramientas de IA pueden complementar o, en determinados casos, llegar a ejecutar parcialmente. Si un estudiante puede recurrir a una IA para producir una respuesta, el reto educativo pasa a ser determinar qué sabe hacer por sí mismo, cómo utiliza la tecnología, cómo verifica sus resultados y qué decisiones toma durante el proceso.

La IA también puede transformar la evaluación

El documento de Stanford no presenta la inteligencia artificial únicamente como una amenaza para los sistemas de evaluación. También identifica en ella una oportunidad para desarrollar métodos capaces de obtener más evidencias, de manera más continua, personalizada y contextualizada.

Las tecnologías de IA pueden procesar grandes cantidades de información y facilitar nuevas formas de analizar el aprendizaje. Esto podría permitir que los sistemas educativos pasen de modelos centrados en una única prueba a sistemas que integren diferentes evidencias acumuladas durante el proceso educativo.

Pero Stanford introduce una condición fundamental: la incorporación de IA a la evaluación debe ir acompañada de responsabilidad, transparencia y supervisión humana. El uso de algoritmos para tomar decisiones educativas de alto impacto no puede descansar exclusivamente en sistemas automatizados cuyo funcionamiento o criterios resulten opacos.

La confianza, según el documento, depende de elementos como la validez de las evaluaciones, la equidad, la transparencia y una supervisión humana significativa. De ahí que la transformación de la evaluación no pueda quedar exclusivamente en manos de las empresas tecnológicas.

Stanford plantea precisamente una responsabilidad compartida entre los diferentes actores del sistema educativo. Profesores, investigadores, desarrolladores, responsables de las administraciones educativas y financiadores deben participar en el diseño de los nuevos modelos de evaluación.

El objetivo es evitar que la tecnología termine reproduciendo problemas que ya existían en los sistemas educativos tradicionales. El propio Stanford Accelerator for Learning advierte de que, sin un diseño cuidadoso, la tecnología puede acabar reproduciendo modelos centrados en la instrucción mecánica, ampliar las desigualdades o conceder demasiado peso a los resultados superficiales frente a la comprensión profunda.

El encuentro que dio origen al documento estuvo dirigido por Candace Thille, profesora asociada y directora de la iniciativa de aprendizaje de adultos y trabajadores del Stanford Accelerator for Learning. Thille explicó que el objetivo era reunir a especialistas de Stanford y ETS para analizar conjuntamente cómo puede utilizarse este momento de transformación tecnológica para mejorar la evaluación.

Durante el encuentro, la rectora de California State University, Millie Garcia, resumió uno de los principales problemas de los modelos tradicionales: una evaluación puede determinar si un estudiante ha llegado a la respuesta correcta, pero no necesariamente permite saber cómo ha llegado hasta ella. En un contexto educativo y laboral cada vez más digital y colaborativo, esa diferencia adquiere una importancia creciente.

El debate llega también al mundo laboral

La transformación no se limita a colegios y universidades. El documento extiende la reflexión a la formación profesional y al mercado de trabajo. En un entorno en el que la inteligencia artificial está modificando rápidamente las ocupaciones y las tareas, Stanford considera necesario evaluar las competencias que permitirán a los trabajadores desenvolverse en entornos cambiantes, en lugar de centrarse exclusivamente en las capacidades necesarias para desempeñar un puesto concreto en el presente.

Esto introduce una nueva dimensión en el concepto de evaluación: no se trata únicamente de comprobar lo que una persona sabe hoy, sino también de determinar si posee las capacidades necesarias para aprender, adaptarse y tomar decisiones en escenarios que todavía pueden estar cambiando.

El planteamiento de Stanford apunta, en definitiva, a una transformación que va mucho más allá de decidir si los estudiantes pueden o no utilizar ChatGPT u otras herramientas de inteligencia artificial para realizar sus tareas.

La pregunta fundamental pasa a ser qué queremos medir cuando evaluamos a un estudiante. Si la respuesta es exclusivamente su capacidad para producir un determinado resultado, las nuevas herramientas tecnológicas pueden dificultar la interpretación de ese resultado. Si, por el contrario, la evaluación pretende conocer cómo razona, cómo utiliza información, cómo resuelve problemas, cómo colabora, cómo crea y cómo toma decisiones, será necesario diseñar instrumentos capaces de observar esas capacidades.

El documento propone así abandonar progresivamente la idea de que una única prueba o un único producto pueden ofrecer una imagen completa del aprendizaje. La evaluación del futuro, según la hoja de ruta planteada por Stanford, deberá ser más continua, auténtica, contextual y basada en múltiples evidencias.

La llegada de la inteligencia artificial convierte de esta manera la evaluación en uno de los grandes debates educativos de los próximos años. La tecnología puede hacer más difícil saber quién ha producido una respuesta, pero también puede proporcionar nuevas herramientas para conocer cómo aprende una persona y qué competencias ha desarrollado. La cuestión decisiva será, por tanto, quién diseña esos nuevos sistemas, con qué criterios y hasta qué punto mantienen al ser humano como responsable último de las decisiones educativas.



150 años de la Institución Libre de Enseñanza (II). El proyecto regeneracionista del liberalismo español

Felipe J. de Vicente Alguero. 18 de septiembre de 2026

El período que se inicia tras el desastre del 98 va a ser el más fecundo del institucionismo. El propio krausismo ha mutado. La imagen del krausista adusto y seco desaparece. Galdós, simpatizante de los krausistas, retrató a uno de ellos en *La familia de León Roch* (1876) como un hombre atormentado por conflictos de conciencia. Más crítico, Juan Valera dedica una novela al krausismo: *Asclepigenia* (1878), mujer que estuvo enamorada de Proclo, prototipo de krausista triste, enjuto y mal vestido.

Ahora triunfa el positivismo que influye en la filosofía krausista: los grandes temas metafísicos y religiosos pasan a un segundo plano. La Ciencia ocupa el primer lugar y, con ella, la educación. Hay también un elemento nuevo: la fascinación por el mundo anglosajón, especialmente la educación inglesa. Giner toma contacto con este mundo a través de su amigo Gumersindo de Azcárate, cuya segunda mujer es de ascendencia británica. Pero quienes más le familiarizan con las costumbres *british* son los Riaño, Juan Francisco y Emilia, amigos de los Azcárate. Esta mujer es la que introduce a Giner en la admiración por la cultura inglesa. Los Riaño, en sus casas de Toledo y Madrid viven a la inglesa. A Giner le encanta compartir estancias con ellos y es asiduo al salón de doña Emilia. El prosaico, mediocre y hasta chabacano ambiente de la sociedad madrileña sucumbe ante los encantos del refinado *way of life* de los Riaño. Giner acabó hablando y escribiendo correctamente en inglés.

Decía Giner que en Alemania se forman los sabios y en Inglaterra los caballeros. Por eso no deja de animar a los suyos a que viajen a Inglaterra, sobre todo para conocer el modelo educativo inglés y no precisamente el de las escuelas públicas, más bien el de los elegantes internados, con especial interés en los Colleges de Oxford. Hasta tal punto cuajan en Giner las costumbres inglesas que no falta en su desayuno el *porridge* que lo complementa con sopas de ajo.

El 98 marca un hito político en España y en el institucionismo. Giner no participó nunca de forma directa en política, no fue diputado ni senador, pero muchos institucionistas fueron conocidos políticos de la época. El primero de todos: Joaquín Costa, al que Giner ayudó en sus difíciles primeros pasos en Madrid dándole trabajo

en la Institución. El costismo debe mucho al institucionismo. Moret y Montero Ríos eran institucionistas y ocuparon la presidencia del gobierno.

El institucionismo tenía un proyecto para regenerar España. El proyecto del liberalismo español. Lo que Vicente Cacho, el primer gran experto en la Institución, ha denominado la "moral de la Ciencia". Frente a la moral revolucionaria de socialistas y anarquistas o a la moral tradicionalista del carlismo, los liberales (la tercera España) ofrecía una solución alternativa: la educación como instrumento transformador. Pero no sólo la idea de llevar la escuela a todos los rincones, hay algo más: la necesidad de formar una élite de científicos e intelectuales bien formados en universidades extranjeras que actualicen la universidad española y formen una clase dirigente capaz de sustituir a los corruptos políticos del caciquismo.

Los institucionistas tuvieron especiales relaciones con el Partido Liberal y, posteriormente, también con el Reformista fundado por Melquiades Álvarez en 1912. En cierto modo representaba una síntesis de los ideales regeneradores de los institucionistas: una democratización de la Monarquía. Una Monarquía a la inglesa. De momento no haría falta recurrir a la república si el Rey está dispuesto a cambiar la Constitución. En este proyecto estará inicialmente Azaña, que pronto lo abandonará, y, sobre todo, Ortega, que se lanza a la política con su *Liga para la Educación Política* (1913) y su libro *Meditaciones del Quijote* (1914), punto germinal de lo que se ha llamado generación de 1914. Además, admira a Giner a quien considera un "santo laico". Melquiades Álvarez era catedrático de la Universidad de Oviedo, en donde había el núcleo de krausistas más importante después de Madrid. Leopoldo Alas "Clarín", catedrático de Oviedo, había sido discípulo de Giner a quien tenía una estima extraordinaria.

A través de políticos afines, el institucionismo irá consiguiendo algunos de sus fines. En 1900 se crea el Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, por el gobierno presidido por el conservador Silvela. Esa era una de las viejas reivindicaciones del institucionismo. Se ha elogiado mucho la labor educativa de la Segunda República, como si antes no se hubiera hecho nada. Es falso. La obra de este Ministerio no fue escasa. Se reformaron los estudios de Magisterio, se creó la Inspección de Enseñanza Primaria (instrumento muy importante), los maestros dejaron de depender de los ayuntamientos (que pagaban tarde y mal) para ser funcionarios del Estado, se facilitó una carrera profesional para ellos y se fueron creando muchas escuelas, evidentemente menos de las necesarias.

Pero la gran obra del Ministerio en estos años, inspirada por Giner, fue la Junta de Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas creada por el ministro Amalio Giménez en 1907. Desde hacía años ya se concedían becas para estudios tanto dentro de España como para el extranjero. Ahora se creaba un organismo específico no solo para enviar pensionados a otras universidades sino también para fomentar la investigación científica en España. Si algún lector tiene curiosidad, al final del artículo tiene una lista de algunos de los becados por la Junta.

La Junta quería contribuir a la modernización científica del país, muy atrasado respecto a los europeos más avanzados. Para ello empezó becando a estudiantes y profesores para que ampliaran conocimientos en el extranjero. En 1910 se concedieron las primeras becas. En 1936, unos 2000 españoles habían salido a las mejores universidades extranjeras para ampliar estudios. El primer presidente del Patronato de la Junta fue Santiago Ramón y Cajal, Premio Nobel de Medicina 1906, quien ostentó la presidencia hasta 1934, aunque le dedicó poco tiempo. No provenía del krausismo ni simpatizó con él. El secretario de la Junta y verdadera alma de la institución fue José Castillejo (1877-1945), krausista discípulo de Giner, a quien conoció en la Universidad de Madrid, y le propuso para el cargo, que ostentó durante todo el tiempo de existencia de la Junta. Castillejo es el prototipo de intelectual institucionista, de familia burguesa, que le permite estudiar Derecho hasta conseguir una cátedra de Derecho Romano. Y casado, como no, con una inglesa, Irene Claremont que, con el tiempo, llegó a ser una reputada psicóloga.

La capacidad organizativa de Castillejo pronto se concretó en nuevas iniciativas vinculadas a la Junta, al crearse nuevos organismos de investigación propiamente nacionales y que deberían contribuir a la investigación científica propia gracias a las aportaciones de los pensionados en el extranjero. Estas fueron las principales creaciones de la Junta:

- Centro de Estudios Históricos, creado en 1910, dirigido por Menéndez Pidal y que contó con varias secciones dedicadas a la Lengua Española, Lenguas Clásicas, Literatura, Arte e Historia
- Instituto Nacional de Ciencias Físico Naturales, también creado en 1910, dirigido por Ramón y Cajal. En este Instituto se integraron el Museo de Ciencias Naturales; el Instituto de Física y Química, dirigido por Blas Cabrera; el Museo de Antropología y el Laboratorio de Investigaciones Biológicas.
- Asociación de Laboratorios, creada en 1910, dirigida por Leonardo Torres Quevedo para lograr la colaboración entre diversos laboratorios ya existentes.
- Otros organismos vinculados a la Junta fueron: el Seminario de Matemáticas, la Comisión Paleontológica y Prehistórica y la Escuela Española en Roma para Arqueología e Historia.

Pero, sin duda, la creación más singular y conocida de la JAE será la Residencia de Estudiantes, creada en 1910. Se instalará con quince residentes en un chalet de la calle Fortuny propiedad del Instituto Internacional de Boston, dirigido por unas animosas misioneras protestantes norteamericanas, que lo cederán a la Junta para la Residencia hasta que se trasladó a los Altos del Hipódromo, al final de la calle Serrano, la Colina de los Chopos, como la llamará Juan Ramón Jiménez, un huésped ocasional de la residencia. Su director hasta el final (1936) será Alberto Jiménez Fraud (1883-1964), otro hombre salido del grupo institucionista. Señorito malagueño, Jiménez Fraud llega a Madrid en 1905 con una carta de recomendación para Giner, malagueño también. Pronto entrará en el círculo íntimo de Giner y de su sucesor al frente de la Institución, Manuel Bartolomé Cossío, casándose con una hija de éste, Natalia, a la que también habían enviado a Inglaterra para que cogiera modos de *lady*. Cossío y Jiménez Fraud eran admiradores del sistema británico de educación. Jiménez Fraud hizo varios viajes a Inglaterra entre 1907 y 1909. Quizás fue el más *dandy* de todos.

El chalet de Fortuny se convertirá en la Residencia de Señoritas, el equivalente femenino. Su directora será María de Maeztu, discípula aventajada de Ortega, feminista *avant la lettre* que no proviene del krausismo, ya que es católica practicante. Inspirándose en el ambiente de la Institución, las residencias querían ser un hogar en donde convivían estudiantes, profesores y hombres de la cultura. El modelo: los *Colleges* británicos. Se valoraban los buenos modales, la elegancia y hasta un cierto refinamiento. No había lujo en sus estancias, pero sí buen gusto. Las mesas siempre con manteles limpios, vajilla y cristalería *comme il faut*. Como en la casa de los Giner-Cossío: cuando Giner veía una pequeña mancha en la mantelería, él mismo la limpiaba.

Por la Residencia de Estudiantes pasó lo mejor de la inteligencia española del momento: Ortega, Azorín, Unamuno, D'Ors, Marañón... Y de la europea; allí dieron conferencias: Einstein, Howard Carter, Marie Curie, Keynes, Le Corbusier... Algunos también pasaron por la de Señoritas. A partir de 1913 funcionó una editorial cuyo primer libro fue las *Meditaciones del Quijote* de Ortega, publicado en 1914. Había veladas de música, alguna con García Lorca al piano, o de cine, con Buñuel de comentarista. Educación exquisita, un tanto *esnob*, para formar a la élite que debía modernizar España.

La última gran creación de los institucionistas, muerto ya Giner (1915), será el Instituto-Escuela, creado en 1918 siendo ministro de Instrucción Pública Santiago Alba, uno de los exponentes del ala izquierda del liberalismo. Con este centro docente se conseguía trasladar a la enseñanza pública el modelo pedagógico de la Institución. Hay que advertir que, entre el grupo de krausistas, hubo siempre algunos catedráticos de Instituto, por ejemplo, el hermano de Giner, Hermenegildo, destinado durante un tiempo en Barcelona. Se instaló en el nuevo edificio construido por el Instituto de Boston en el solar contiguo a la Residencia de Señoritas. Además de la formación de los jóvenes estudiantes, el Instituto-Escuela perseguía la preparación de profesores para la enseñanza secundaria, construyendo un ensayo pionero en el sistema educativo español. Toda la metodología del Instituto Escuela se basaba en la seguida en la Institución. Siguiendo el modelo del Instituto-Escuela se crearon similares centros en Barcelona, Valencia y Sevilla.

El proyecto regenerador del liberalismo español, fracasó, engullido por los dos bloques que acabaron en la Guerra Civil. En 1936, las obras de la Institución fueron depuradas y aunque siguieron sus directores, el control se hizo mayor. Tras el 18 de julio, para evitar males mayores, la Residencia de Señoritas enarboló la bandera norteamericana, gracias a su relación con el Instituto de Boston. En la Residencia de Estudiantes ondeó el pabellón británico, ya que había alojado un grupo de estudiantes ingleses. Ortega corrió a refugiarse allí, donde unos milicianos dirigidos por María Zambrano, le obligaron a firmar un documento de adhesión a la República. En cuanto pudo, huyó de España. Lo mismo hizo Juan Ramón Jiménez valiéndose de su buena relación con Azaña. Melquiades Álvarez, con quien Ortega dio sus primeros pasos en política, fue asesinado por milicianos a los pocos días de iniciarse la guerra en la cárcel Modelo de Madrid.

Unamuno, que admiraba a Giner y llegó a tener habitación en la Residencia para sus viajes a Madrid, se refirió a los "hunos y los hotros". En la Institución también hubo "hunos y hotros". A los hermanos Machado, Antonio y Manuel, la guerra les pilla cada uno en un bando distinto. Ambos fueron alumnos de la Institución. Antonio se deshizo en elogios al anarquista Lister mientras que Manuel está entregado a Franco. En el último gobierno de la zona republicana, había un ministro institucionista, nada menos que Bernardo Giner de los Ríos, sobrino de Don Francisco. En el otro bando, en el primer gobierno de Franco, había otro antiguo alumno de la Institución: Pedro González Bueno. Ya se ve que la Institución no consiguió que todos sus alumnos fueran buenos liberales. Pero eso pasa hasta en las mejores familias.

La Junta de Ampliación de Estudios se convertiría en Consejo Superior de Investigaciones Científicas, tras una exigente purga de profesores. La Residencia de Estudiantes pasó a ser residencia de investigadores del Consejo, hasta que, tras una profunda remodelación, reabrió sus puertas en 1986 para convertirse en centro cultural y residencia de profesores en donde he tenido la suerte de alojarme varias veces. La residencia de Señoritas pasó a ser un Colegio Mayor femenino y, posteriormente, sede de la Fundación Ortega Marañón. El Instituto Internacional de Boston albergó en la postguerra a la embajada de los Estados Unidos y en los años cincuenta al Colegio Estudio. María de Maeztu (conmocionada por el asesinato de su hermano Ramiro), Jiménez Fraud y Castillejo (al que buscaban los milicianos para matarlo) huyeron al estallar la Guerra. Los tres murieron fuera de España. Aunque pudieron volver, se organizaron profesionalmente fuera, con algún viaje esporádico. No cabían ni en una ni en otra España.

Sí, en España hubo liberales de verdad (¿los hay?). Fue uno de los primeros países en tener una Constitución liberal y muy avanzada para la época. Pero en la sociedad no cuajó una cultura liberal, como sí pasó en Inglaterra. Ya decía Marañón que ser liberal es, ante todo, una actitud y aquí florecieron otras actitudes. Los institucionistas forman parte de la tradición liberal española que se inicia con las Cortes de Cádiz. No fueron los únicos, pero sí importantes. Todos pretendían que España fuera una democracia liberal. Al menos, lo intentaron. Desde la terminología marxista se dirá que eran unos burgueses. Pero mejor nos hubiera ido si esos burgueses liberales se hubieran impuesto a “hunos y hotros”.

Nota final

Estos artículos no hubieran sido posibles sin la relación del autor con el Profesor Vicente Cacho Viu (1929-1998), catedrático de Historia en Barcelona y en la Complutense. Cacho fue el pionero en el estudio riguroso de la Institución, con su obra “La institución Libre de Enseñanza. Orígenes y etapa universitaria”. Se publicó en 1962, cuando la Institución padecía aún la maldición del franquismo. El profesor Cacho se dedicó posteriormente al estudio de la historia intelectual del liberalismo español, contagiándome de este interés. No olvido sus conversaciones en Barcelona y en Madrid, en su despacho de la Fundación Ortega Marañón. El me facilitó el acceso a la Fundación (de la que fue patrono) y un encuentro con Soledad Ortega, hija del maestro y presidenta honoraria del Patronato. Agradecimiento también al profesor de la Greenwich University Esteban Ayala (1938-2018); sus largas conversaciones en su casa de Londres y en San Sebastián, tras su jubilación, me ayudaron a comprender el trasfondo anglosajón de la Institución y el sistema educativo en que se inspira. Para el artículo he utilizado, sobre todo, la ingente obra en cuatro tomos de Jiménez Landi sobre “La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente”. Sobre el liberalismo español he escrito dos libros: *Viva la Pepa. Los frutos del liberalismo español* y *El catolicismo liberal en España* en los que trato ampliamente el krausismo, la Institución y su proyecto regeneracionista.

RELACIÓN DE ALGUNOS PENSIONADOS POR LA JAE (Fuente: José Luís Abellán, Historia crítica del pensamiento español, vol. V-2)

- **MEDICINA**

Severo Ochoa, Francisco Grande Covián, Rodríguez Lafora, Pío del Río Ortega, Jiménez Díaz, Teófilo Hernando, Isaac Costero, Felipe Jiménez de Asúa, Luís Calandre, Pedro Ara, Laín Entralgo, Sixto Obrador, Orts Lorca, Pérez Lorca, Rof Carballo, Varela Gil, Novoa Santos, López Ibor

- **PEDAGOGÍA**

Lorenzo Luzurriaga, Manuel Bartolomé Cosío, José Castillejo, Luís de Zulueta, Rodolfo Llopis, Luis Álvarez Santullano, Virgilio Hueso, Ángel Lorca, Rosa Sensat, Félix Martí Alpera, A. Rubiés, Pedro Roselló

- **GEOGRAFÍA, HISTORIA Y ARTE**

Eduardo de Hinojosa, Pere Bosch Gimpera, Manuel Gómez Moreno, Claudio Sánchez-Albornoz, Ciriaco Pérez Bustamante, Ramón Carande, Manuel de Terán, Castelao, Francisco Esteve, Francisco Murillo y Herrera, Elías Tormo, González Martí, Timoteo Pérez Rubio, Joaquín Folch i Torres, Ernesto Halffter, Ruíz Casaux, Rafael Benedito, Adolfo Salazar, Nicanor Zabaleta, Regino Sainz de la Maza, Conrado del Campo

- **FÍSICA, QUÍMICA, BIOLOGÍA y MATEMÁTICAS**

Enrique Moles, Blas Cabrera, Esteban Terradas, Eduardo Hernández Pacheco, José Royo Gómez, José Cuatrecasas, Gabriel Martín Cardoso, Julio Rey Pastor

- **FILOSOFÍA**

Julián Besteiro, Ortega y Gasset, García Morente, Xabier Zubiri, Bonilla San Martín

- **LINGÜISTAS Y ESCRITORES**

Navarro Tomás, Juan Corominas, Emilio García Gómez, Antonio Machado, Rafael Alberti, Ramón Pérez de Ayala

Felipe J. de Vicente Alguero. Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Profesor de Historia Económica de España, Universitat de Barcelona (1987-2002). Fue consejero titular del Consejo Escolar del Estado por el grupo de personalidades de reconocido prestigio.

Cuando las teorías erróneas nublan la visión **OPINIÓN**

Dr. Eliane Perret, Psicóloga y pedagoga terapéutica. /Fuente: *Zeit-Fragen*

Hoy en día, no es fácil para los padres, educadores y profesores adquirir los conocimientos necesarios para abordar con seguridad y confianza las exigentes tareas que conlleva el día a día con los niños. Quien recurre a las guías que se encuentran en el mercado editorial, a menudo se topa con conceptos simplistas que no superan un examen más detallado. Sin embargo, los niños y los jóvenes, es decir la generación en crecimiento, depende de adultos que sepan lo que hacen. Esto determina su futuro, pero también el de una comunidad más

amplia, incluso el de un país y del mundo. Lo que necesitamos hoy es un cambio de mentalidad en muchos aspectos, tanto en las escuelas como en las familias: redescubrir que los niños se desarrollan en su entorno y que, por eso, necesitan exigencias y modelos a seguir adecuados a su edad. En resumen, que los niños dependen de la educación. ¿Por qué hoy en día esto se ha perdido de vista en muchos casos? Vale la pena profundizar en ello.

«¿Soy mi cerebro? ¿Solo soy una máquina biológica?»

Estas expresiones, que se oyen a menudo, generalmente provienen del ámbito de las neurociencias. Se utilizan para dar una explicación biológica a los comportamientos problemáticos de los niños y los adolescentes. Se oye hablar de neurotransmisores, lóbulos frontales, tronco encefálico, sobrecarga, crisis emocional, neurodiversidad, neuronormatividad, etc. Este es hoy el trasfondo explicativo cuando, a partir de los correspondientes exámenes y cuestionarios, se establece un diagnóstico psiquiátrico infantil a partir de un comportamiento problemático de un niño en el ámbito familiar o escolar. Las anomalías de un niño ya no se relacionan con su historia de desarrollo, sino que se justifican por particularidades del cerebro. En muchos casos, esto da lugar a un diagnóstico que requiere tratamiento farmacológico.

Apenas se debate ya cómo se ha producido este cambio de paradigma en los últimos años, pasando de un modelo explicativo basado en las ciencias humanas a centrarse en causas biológicas. Tampoco se cuestiona si esto corresponde al estado actual de la investigación. Por ello, apenas se tienen en cuenta las voces críticas que cuestionan la seriedad de este enfoque. Una de ellas es el neurocientífico Felix Hasler, investigador asistente en la Berlin School of Mind and Brain de la Universidad Humboldt de Berlín, periodista científico y experto en su campo. En su libro «Neuromitología», ya analizó hace algunos años la validez de los procedimientos de prueba basados en la neurociencia, que se han convertido en habituales en la investigación cerebral, y planteó la pregunta: «¿Soy mi cerebro? ¿Solo soy un bioautómata?»

No hemos logrado nada

Alguien que sabe de lo que habla es Tom Insel, exdirector del Instituto Nacional de Salud Mental (NIHM). Al menos tuvo la honestidad de hacer pública su conclusión demoledora sobre el enfoque habitual en su instituto, al afirmar: «Durante 13 años impulsé en el NIHM las neurociencias y la genética de los trastornos mentales, y cuando miro atrás, creo que sí logré conseguir un montón de trabajos interesantes de investigadores famosos de a un coste bastante elevado – creo que 20 000 millones de dólares –, pero no creo que hayamos logrado cambiar nada en cuanto a la reducción de los suicidios, la reducción de las hospitalizaciones o la mejora de la recuperación de diez millones de personas con enfermedades mentales. Me hago responsable de ello».

«Esto ha creado un mercado terapéutico gigantesco»

Por eso no nos sorprenden las observaciones de otras voces críticas. Así, los dos pediatras Romedius Albers y Thomas Baumann ya señalaron críticamente este problema hace más de diez años en una entrevista titulada «Liberad a los alumnos de diagnósticos innecesarios»: «Observamos el desarrollo de los niños cada vez con mayor precisión y, por ello, constatamos una mayor variabilidad. Muchas desviaciones de la media se declaran como trastornos del desarrollo, y eso ha creado un enorme mercado terapéutico. Además, muchos profesores están al límite. Los niños que no pueden seguir el mismo ritmo corren el riesgo de ser patologizados». Con ello se referían a los numerosos diagnósticos relacionados con problemas de conducta (TDA/TDAH), trastornos del espectro autista (TEA), trastornos de ansiedad, depresión, tendencias suicidas, etc., diagnósticos que figuran en el DSM 5, el manual estadounidense de trastornos mentales, o en el CIE-10/11 europeo en un número cada vez mayor.

¿TDAH? Falta una prueba fiable

Muchos niños, adolescentes y ahora también adultos atribuyen sus deficiencias en el ámbito familiar y escolar a un diagnóstico. En consecuencia, esperan que se les trate con consideración, que se les preste apoyo adicional y que se les exijan menos requisitos. No es casualidad que la Oficina Federal de Estadística Suiza (BSF) informara a finales de 2022 de un aumento sin precedentes de los trastornos mentales en niños y adolescentes. Oskar Jenni, codirector del Departamento de Pediatría del Desarrollo y catedrático de Pediatría del Desarrollo en la Universidad de Zúrich, también se pronunció sobre esta notable avalancha de diagnósticos. En relación con el TDAH y los posibles diagnósticos erróneos, señaló que «[...] surgen incertidumbres porque [...] no existe un modelo de trastorno generalmente reconocido, [...] no se dispone de una prueba fiable para el TDAH, [...] el trastorno se solapa en parte de forma considerable con otras enfermedades y con trastornos conductuales reactivos, [...] en la práctica a veces resulta difícil distinguir entre un comportamiento inmaduro y un trastorno y, por último [...], porque los síntomas del TDAH se distribuyen de forma continua en la población».

Sin embargo, queda por ver si la clasificación del TDAH (y también del TEA) dentro de un diagnóstico de espectro, que se ha convertido en habitual desde entonces en los centros de evaluación de psicología y psiquiatría infantil, se acerca a una solución, ya que, al basarse siempre en el mismo enfoque explicativo, solo permite un espectro de síntomas mucho más amplio y, por lo tanto, una mayor arbitrariedad. Así lo opina también Uta Frith, profesora emérita de Desarrollo Cognitivo en el Instituto de Neurociencias del University College London (UCL). Ella participó de manera decisiva en los proyectos de investigación destinados a confirmar la comprensión actual del autismo y hoy afirma: «Durante mucho tiempo me dejé llevar por la idea del

espectro autista, y solo en los últimos diez años he tenido la sensación de que las cosas habían ido demasiado lejos, y poco a poco he llegado a la conclusión: «No, eso no es correcto».

Un extenso catálogo de síntomas... y una laguna que se «pasa por alto»

Quien se fije en los diagnósticos habituales hoy en día se dará cuenta de que, a menudo, se basan únicamente en catálogos de síntomas, centrados en la parte «defectuosa» del niño. Si antes se recurría a la herencia para explicar estos casos, hoy en día el énfasis recae en los procesos fisiológicos del cerebro. ¿La neurodiversidad o la neuronormalidad como modelos explicativos? ¿La herencia con un nuevo ropaje? ¿Dónde queda el niño con su personalidad, su historia de desarrollo y su entorno social? De este modo, se pasan por alto o se descuidan los hallazgos de gran actualidad de la investigación en psicología del desarrollo o antropología, que abordan de manera integral el desarrollo de la personalidad del niño en su entorno social respectivo. Entre sus grandes temas se encuentra la importancia del desarrollo socioemocional del niño. A ello se asocian nombres como Mary D. S. Ainsworth, John Bowlby, Paul L. Harris, Peter Hobson, Henri Julius, Gianni Kugiumutzakis, Michael Tomasello, Colwyn Trevarthen, Emmy Werner, Lev Vygotsky y muchos otros. «Am Du zum Ich» (Del «tú» al «yo») es, por tanto, el acertado título del libro de Henri Julius, que ocupa una cátedra de Pedagogía en la Universidad de Rostock, especializada en el desarrollo socioemocional. En su libro se resumen de forma concisa los resultados actuales de la investigación en psicología del desarrollo. Hoy en día, estos resultados deberían constituir una directriz importante para la práctica psicológica, pedagógica y psicoterapéutica.

El ánimo de mirar

Sin embargo, la perspectiva biológica sobre el niño, tan presente en los medios de comunicación en los últimos años, impide hoy en día a muchos padres (y profesionales) ver el panorama completo. También pueden resultar impresionantes los extensos catálogos de síntomas que se asocian a los correspondientes diagnósticos en los manuales psiquiátricos. «Es exactamente como le pasa a mi hijo», puede ser una conclusión. Esto puede aliviar temporalmente a los padres afectados. Sin embargo, descuida el estado actual de la investigación y la visión de conjunto, ya que pasa por alto al niño en toda su historia de desarrollo individual. Por lo tanto, si se analizan con detenimiento, los diagnósticos nunca ofrecen una solución, sino que se limitan a registrar lo que se observa de forma superficial. Suponen una determinación errónea, ya que no plantean la pregunta del «por qué» con la profundidad necesaria. Por ejemplo, la preocupación, la ansiedad, el pesimismo, la dureza emocional del entorno o la falta de cariño suelen provocar un profundo desánimo, que el niño disimula de muchas maneras. Sin embargo, esto le impide desarrollar una actitud de aprendizaje basada en la curiosidad o una convivencia amistosa. En muchos casos, estos niños rehúyen las exigencias, se niegan a realizar tareas, se retraen en su propio mundo o se refugian en arrebatos de ira, llantos prolongados o gritos estridentes. Comprender esto no se deduce de ninguna prueba, sino que requiere un conocimiento profundo de todos los factores que han convertido al niño en un caso problemático. Tal comprensión, es decir, un cambio de mentalidad, también trazaría el camino hacia un futuro optimista: para los niños, para sus familias, pero también para la comunidad en general.

Se necesita una perspectiva distinta

Sin embargo, precisamente hoy en día nos encontramos una y otra vez con padres a los que les falta el conocimiento y el ánimo para observar con más detenimiento. No tienen en cuenta que la educación de un niño es una tarea exigente que requiere de los padres un compromiso total. Deben introducir al niño en la vida, ayudarlo a superar sus dificultades sin exigirle demasiado ni dejarlo de lado. Como dos engranajes, los estados emocionales del niño y de su interlocutor se entrelazan. En este proceso pueden producirse errores que a los afectados les cuesta reconocer, pero que requieren una corrección cuidadosa. ¡Un camino exigente tanto para los educadores como para el niño! Este objetivo no se alcanza ni con la impaciencia ni con la violencia, pero tampoco con un entorno sobreprotector o con «trucos» y programas de comportamiento. Por eso, nunca se trata de culpar a nadie por haber cometido errores. Por lo tanto, lo mejor para el niño y las personas de su entorno es que tengan el valor de emprender un nuevo camino. De este modo, los adultos le abren al niño una perspectiva para su futuro camino en la vida. Por eso se necesita una generación joven que no se deje nublar la vista por teorías erróneas. ¡Se necesita valor para mirar! Al enfrentarnos a ello, puede surgir la comprensión del desarrollo de la personalidad. Solo así puede florecer un vínculo humano con los demás que alimente el deseo de contribuir a una convivencia más pacífica en el mundo.

Traducción del alemán por Gisela Liebe. Artículo publicado originalmente en Zeit-Fragen (abril de 2026).

Cómo mejorar los centros educativos, según la OCDE, mientras el sistema los hunde

Antoni Hernández-Fernández 24 de septiembre de 20226

El informe «PISA in Focus» n.º 132 «Cómo mejorar los centros educativos», dedicado a las buenas prácticas de los centros participantes en PISA para Centros Educativos, llega casi al unísono de que la propia OCDE haya publicado los peores resultados históricos de España en PISA 2025. La distancia entre el optimismo

gerencial de este informe y el diagnóstico real del sistema educativo español—agravado, en el caso catalán, por la más pura incompetencia administrativa—no podría ser más evidente.

Se puede criticar PISA y la manía competitiva de los rankings. Pero al menos es un intento unificado de evaluación del sistema educativo a nivel global. Sugiero a los más críticos que propongan alternativas. Aunque la OCDE tiene el don de la oportunidad. Mientras difundía «*PISA in Focus*» n.º 132 sobre cómo mejorar los centros educativos, con un catálogo de buenas prácticas de los centros educativos que «traducen los datos en cambios», fechado en febrero de 2026, el informe general de PISA 2025, publicado por la propia organización en septiembre, certificaba que España obtiene sus peores marcas históricas en ciencias, lectura y matemáticas, con las tres competencias cayendo, simultáneamente por primera vez desde que se participa en las pruebas. Otros países, no obstante, han mostrado también este declive. ¡Pero si la OCDE ya nos estaba presentando su catálogo de soluciones!

Visto el desastre, debe admitirse que la OCDE se ha mojado con supuestas propuestas de mejora. Pocos analistas lo hacen. Su «*PISA in Focus*» n.º 132 presentaba algunas cifras atractivas: el 85 % de los centros participantes en PISA para Centros Educativos declaró que esta evaluación actúa como catalizador de mejoras curriculares y pedagógicas, un 40 % ha puesto en marcha con éxito programas de bienestar y equidad, o un 30 % coopera en red activamente con otros centros. ¿Humo, propaganda o experiencias innovadoras replicables? El relato triunfalista de los «diez casos de éxito» de la OCDE es un *cherry picking* de libro que convive, mal que le pese a la OCDE, con un fracaso sistémico, general. Pero analicemos algunos elementos globales y no atribuibles sólo al caso de España (Tabla I).

Pilar de mejora	Propuesta de la OCDE	Contrapunto crítico
1. Datos fiables	Los centros deben usar los resultados de PISA para «reflexionar sobre el ajuste del currículo, las prácticas pedagógicas y el desarrollo profesional». Uno de los ejemplos estrella del informe (Caso 5) es un centro que, al detectar que su currículo «carecía de relevancia en el mundo real», lo sustituyó por aprendizaje por proyectos, más tecnología y un enfoque interdisciplinario basado en los intereses del alumnado.	El propio informe da por hecho que un currículo con buenos resultados académicos pero «poco motivador» es un currículo que hay que desmontar. Es la lógica inversa a la sensata: si el alumnado aprende contenido sólido, el problema no es el contenido, es cómo se comunica su utilidad. Sustituir conocimiento disciplinar estructurado por proyectos interdisciplinarios no es «usar datos fiables con inteligencia»: es aplicar la receta pedagógica que la propia OCDE lleva años promoviendo, disfrazada de conclusión empírica extraída de un caso.
2. Ecosistema de apoyo e infraestructuras	La formación continua «esencial» que cita el informe (Caso 7, Caso 8) se orienta a competencias transversales: mentoría, valores, gestión de interrupciones en clase, «colaboración, comunicación, pensamiento crítico y creatividad».	Ninguno de los casos destacados menciona formación docente para reforzar el dominio disciplinar —matemáticas, lengua, ciencias— que es donde muchos países se hunden en PISA 2025. El informe convierte el «desarrollo profesional» en un eufemismo de más pedagogía y menos materia: se forma al profesorado en cómo gestionar el aula y el bienestar, algo muy importante, pero no

Pilar de mejora	Propuesta de la OCDE	Contrapunto crítico
		excluyente con formar en enseñar mejor los contenidos concretos de la especialidad, algo crucial desde primaria. Es llamativo que un informe que nace de un descalabro competencial proponga como solución más de lo mismo. Sobre infraestructuras no hay concreción.
3. Confianza y colaboración	Redes de centros, familias y comunidad educativa en general «amplifican el impacto» de las mejoras propuestas y generan «propiedad compartida» de los datos (Caso 3, Caso 4, Caso 9).	La colaboración y la apertura a la comunidad son deseables, pero el informe las presenta como sustituto del refuerzo de plantillas y de la exigencia académica, no como complemento. Ningún caso destacado consiste en «reforzamos el profesorado de apoyo» o «recuperamos la exigencia lectora». Todos son de gobernanza, bienestar y redes sociales. Se cambia el foco del qué se enseña al cómo se gestiona el centro y las relaciones de la comunidad educativa, y ese desplazamiento y sustitución, no la colaboración de la comunidad educativa en sí, es el problema de base. Esta bien colaborar fuera del centro, pero quizá antes sea prioritario resolver los problemas que hay dentro.

Tabla I: Pilares de mejora de los centros educativos según el informe PISA in Focus, y contrapunto crítico general.

Leído con atención, el informe *PISA in Focus 132* no es una guía neutral de «buenas prácticas» sino un catálogo de recetas que la propia OCDE lleva años promoviendo: menos currículo disciplinar, más proyectos; menos contenido, más competencias transversales; menos exigencia académica, más bienestar emocional y gobernanza participativa. En la Tabla I tienen el detalle de los pilares de mejora que proponen, su perspectiva, y la revisión crítica de un servidor (con sus sesgos y ruido, que diría Kahneman, claro). El problema no es que las alternativas que plantea la OCDE sean malas en sí mismas —la formación docente, la mejora de infraestructuras y la colaboración entre centros, o la atención al bienestar del alumnado son fundamentales—, sino que el informe las presenta como siempre de forma genérica, como inconcreciones ahumadas, como una respuesta mágica a un declive que, en países como España, coincide cronológicamente con la implantación de currículos cada vez menos centrados en contenidos y cada vez más orientados a competencias difusas.

En definitiva, la propia OCDE diagnostica el problema educativo mediante su prueba y luego prescribe un remedio. Las soluciones que propone la OCDE intensifican las causas que buena parte de la comunidad docente lleva años señalando como parte del problema. Un informe que presentase como «caso de éxito» a un centro que recuperó horas lectivas de matemáticas o que reforzó la lectura sistemática de textos exigentes tendría, cuando menos, el mismo derecho a figurar entre esas «buenas prácticas» escogidas que el que citan que sustituyó la clase magistral por trabajos por proyectos. Que no aparezca ninguno así no es casualidad: es la señal de por dónde sopla el viento pedagógico oficial, de una ideología que ya no cuela, máxime después

de los últimos resultados de PISA. Aunque, no se aturullen, no existen casos de éxito universales, aplicables a todos los contextos. Si los hubiera y no se aplicasen, como con las curas milagro en los hospitales, se demostraría la maldad de nuestros responsables políticos.

Cuando en 2022 Andreu Navarra y David Rabadà coordinaron *La educación cancelada* (Sloper, 2022), diversas voces del mundo docente describimos cómo la transmisión de conocimientos se había devaluado en las aulas españolas. En mi caso defendí el arrinconamiento de la tecnología, en un contexto preauge de la IA (en un texto escrito en 2021, antes del éxito comercial de ChatGPT...), paradójicamente en un mundo que necesita de una cada vez mejor educación tecnológica. La respuesta institucional y de algunos lobbies educativos fue entonces previsible: alarmismo innecesario, nostalgia reaccionaria, catastrofismo, rojipardismo u otras delicias que me ahorro aquí. Las sucesivas reformas legales (de la LOGSE a la LOMLOE) han incrementado el descrédito paulatino de los contenidos disciplinares, imponiendo globalmente metodologías como el aprendizaje por proyectos, que si bien son clave en algunas materias y no excluyen la impartición de contenidos teóricos (caso de la tecnología o de las disciplinas técnicas de la FP), no poseen evidencias de que mejoren el aprendizaje de forma universal en todas las materias y son, de hecho, contraproducentes en muchos casos. También se ha diluido el conocimiento humanístico, científico y técnico en favor de un competencialismo difuso, que se defendía como inevitable y modernizador, con fusiones de materias y reducciones horarias de disciplinas fundamentales, mientras se han ido introduciendo a discreción materias optativas extrañas, de relleno o de moda, algunas quizá con buena voluntad, cuyo poso ulterior en el aprendizaje y en el bagaje cultural de los estudiantes tiende a cero.

Años después, los datos de PISA 2025 no dejan mucho margen para la controversia: se está cancelando la educación. España encadena una década de retroceso sostenido, no atribuible a una generación ni a un curso concreto. Ni a las pantallas, si se observan datos de países más 'empantallados'. Quienes hablaban de catastrofismo me gustaría que explicasen por qué se acertaba en el diagnóstico, o si aún lo consideran fruto de la casualidad. Este *PISA in Focus* 132, leído con algo de distancia crítica pero ahora con los datos de PISA 2025, confirma (quizá sin querer, fíjense) nuestras advertencias. La OCDE reconoce que «con los datos por sí solos no basta» y que muchos centros «tuvieron dificultades para traducir los resultados de PISA en acciones concretas sin apoyo adicional». Es decir, el diagnóstico llevaba años sobre la mesa. Ahora más datos lo confirman: además de la inversión hace falta una intervención sistémica. No hay tendencia al alza. Lo que ha faltado, y lo asume la misma OCDE con su habitual eufemismo técnico, es voluntad política para actuar sobre los problemas de base. Pero, por favor, no más informes sesgados de *buenas prácticas*, no más fondos públicos dedicados a pagar a los de siempre, para que nos digan ahora que el emperador va desnudo.

Epílogo: Cataluña, cuando ni siquiera hay diagnóstico

Permítanme una ironía final en este breve epílogo, como docente catalán. Mientras el resto de Europa al menos puede medir su declive, en Cataluña ni eso: el Departament d'Educació aplicó exenciones a más del 23 % del alumnado seleccionado (muy por encima del 5 % que tolera la OCDE), invalidando así la muestra catalana para PISA 2025. Ojos que no ven, corazón que no siente. Cataluña ha quedado fuera del informe internacional y no tendrá datos comparables hasta 2029. Francesc Pedró, catedrático de la Universitat Pompeu Fabra, que trabajó por cierto en la UNESCO y una década en la OCDE, lo calificó, sin rodeos, de «inaudito». Así que mientras se debate sobre cómo revertir el peor resultado histórico de PISA, en Cataluña ni siquiera podemos discutir si hemos mejorado o empeorado. Como decimos en catalán, *cagada pastoret*. El Departament ha dinamitado cualquier análisis, aunque, elucubremos, ¿sería Catalunya la excepción a la regla, estaría en los promedios de la OCDE o quizá lideraría el hundimiento de PISA?

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC)



Rendir culto a PISA, o cómo renunciar a la soberanía educativa

OPINIÓN

Ramón González-Piñal Pacheco. 18 septiembre 2026

El capitalismo mata. Tampoco me tachen de pretencioso ni le busquen mayor profundidad, al fin y al cabo se trata de una frase que cabría encontrarse en un baño de instituto de bachillerato, quizá también en alguno de la ESO, a finales de los 90 o durante los primeros 2000.

Lo decía, porque no es casualidad que, tanto la LOGSE como otras leyes similares en países de nuestro entorno, se aprobaran entre las caídas del muro de Berlín y de la Unión Soviética. Al mundo no lo cambió para siempre internet como suele decirse, aunque la irrupción alalimón de la red global junto al desarrollo de la telefonía móvil aceleró de manera imprevisible ese cambio.

Toda transformación social ha de entenderse con arreglo al relevo generacional, por lo que es sobre la forma en que las democracias preparan a su ciudadanía emergente donde habría que poner inicialmente el foco. Ello nos debería permitir determinar si la conmoción social que supuso la aparición de internet no era en realidad una “herida” a la que se antepuso una “venda”, en unas últimas décadas del siglo XX marcadas por unas expectativas de apocalipsis tecnológico para el cambio de milenio a las que habría contribuido la guerra fría.

Fíjense que se trata, en efecto, del mismo período en que los sistemas educativos comienzan a quedar cautivos de organizaciones internacionales de carácter económico, las cuales esperaban agazapadas en un estado de falsa latencia desde hacía alguna década. El caso más flagrante es el de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), que es quien elabora, desde el año 2000, el informe PISA. Si todas las comparaciones son odiosas, las que realiza PISA lo son mucho más, pues, por decirlo sin vacilaciones, permiten someter a los estados desde el arrebatamiento de uno de los ejes fundamentales de su soberanía, la educación, por mucho que suela negársele a la escuela ese rango.

Toda comparación injustificada esconde la afirmación solapada de un modelo: ¿por qué habría de ser adecuado comparar la lectoescritura del japonés (no me obliguen al empleo de la palabrita “competencia”, por favor) con la del polaco o el árabe de Arabia Saudí? No son sólo las diferencias fonéticas o gramaticales, su peso y papel en las esferas pública y privada, o las realidades socioculturales que propician, sino también la forma en que forjan naciones, delimitan élites o determinan la relación entre religión y estado: ¡Ni siquiera tendría demasiado sentido entre dos lenguas hermanas como son el español y el francés!

Lo hace además como quién no quiere la cosa, pues la gobernanza que impone la OCDE, como subraya con su habitual brillantez Ángel Pérez Gómez, no es oficial sino oficiosa (lo tienen en el Capítulo 2 del libro *Educar por competencias ¿qué hay de nuevo?*). Y dado que es oficiosa, no asume responsabilidades, pues para eso están los gobiernos haciendo las veces de peones *pagafantas*, postulándose encantados de la vida como avanzadillas en previsión posible y probable de que luego toque pagar platos rotos: los gobiernos van cayendo tarde o temprano, pero PISA sigue ahí como referencia perpetua.

Jueguen a buscar las coincidencias con lo que sucede con otras organizaciones internacionales encargadas en principio de *velar* por el bienestar de la gente. Constatarán una rima consonante que afirma machaconamente un régimen económico unívoco que trata de hacerse pasar en todos los ámbitos de la vida social por una especie de segunda naturaleza que dicta, bajo el eufemismo “recomendaciones”, unas reglas **naturales** que aparecen como ahistóricas, es decir, como condición de partida de una modernidad frente a la que no cabe alternativa. Se insiste en afirmar la validez del modelo, por mucho que un 15 de septiembre se esté a 30 grados en Ginebra (por irme a un ejemplo llamativo).

Y sí, he querido decir que los sometidos son los estados y no los gobiernos, pues la gobernanza oficiosa de la OCDE lógicamente tampoco entiende de legislaturas. Ayuda, desde luego, el carácter cíclico de PISA, que recuerda a gobiernos de distinto signo, no sólo los criterios bajo los que van a ser evaluadas sus políticas educativas, sino también *lo que entra en el examen*. PISA se asegura así la adhesión de los gobiernos desde el planteamiento subrepticio de una especie de evaluación formativa, lo que ha acarreado como consecuencia que administraciones de distinto signo lo sean cada vez en menor medida. Dicho de otro modo, se da una cada vez mayor homogeneización de las visiones y propuestas para organizar la sociedad del futuro desde el sistema educativo, aun partiendo de posiciones ideológicas con objetivos, de partida, difícilmente conciliables. Y, en efecto, gran parte del problema está en que no es democráticamente saludable que lo sean.

En España, esta homogeneización, especialmente preocupante al afectar a uno de los pilares de la democracia a partir de posiciones ideológicas polarizadas, que deberían, por tanto, ofrecer proyectos alternativos, aparece disimulada por sucesivas reformas que ponen el acento en matices que, aunque suelen presentarse de manera sobredimensionada más allá de que puedan tener alguna importancia, quedan supeditados a lo fundamental, que es una entusiasta orientación al mercado. Porque, se pongan como se pongan, **la igualdad es la razón de ser de todo sistema educativo en una sociedad democrática**, y hacer de la escuela un irrefutable puente hacia la **colocación** es su más clara renuncia.

Viene a colación un debate televisivo, que se me había venido a la mente y que he encontrado sin la menor dificultad, entre el buenazo de Miguel Ángel Rodríguez y el Pablo Iglesias de un Podemos en ciernes, a propósito de la ley Wert. Soportando su visualización hasta el minuto 3 aproximadamente, han vuelto a sorprenderme, no tanto las visibles majaderías del primero, como que el segundo las tratase de contrarrestar usando en primer lugar una de las recomendaciones de la OCDE como argumento de autoridad, apoyándose en segundo término en una evaluación favorable de PISA. Propone Iglesias un gran pacto de estado a Rodríguez (quien debía parecerle entonces un hombre íntegro y un ejemplo de decoro, seguro que llegó sobrio al plató), cuando lo cierto es que la LOE (2006), la LOMCE (2013) y la [futura en el momento del

debate] LOMLOE (2020) ya riman en lo que consideran fundamental: su entusiasmo por satisfacer las generosas demandas del mercado laboral, en una sociedad en la que “el trabajo ha dejado de ser el eje de nuestra identidad” y, sobre todo, hace tiempo que “no evita ni la precariedad ni caer en la exclusión social”.

¿Lo quieren más claro? Hace 20 años la LOE ya incluía entre los objetivos de la educación primaria (¡!) el desarrollo del “espíritu emprendedor”; por su parte, la LOMCE, o ley Wert, dice desde el mismo punto 1 de su preámbulo que “la lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las trayectorias más adecuadas a sus capacidades, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la empleabilidad y estimulen el espíritu emprendedor” (por supuesto, aquí la ausencia del primer elemento —lugar de nacimiento— en la correlación capacidades-aspiraciones, se debe justificar por obvia, aunque se agradece la sinceridad en el uso de “encauzar”); la actual LOMLOE va más allá y con mayor entusiasmo si cabe, incluyendo la “competencia emprendedora” entre sus “competencias clave”.

Así pues, las opciones son dos para una única salida: o se *abandona la enseñanza tradicional* para adaptar paulatinamente la preparación del alumnado a la degradación del estado social (pues, de lo contrario, se les estaría impulsando a la reivindicación de los derechos que creerían equivocadamente adquiridos una vez se incorporasen al mercado de trabajo), o se les forma para que la búsqueda de soluciones recaiga sobre ellas y ellos. Por supuesto, nos referimos a alumnado *normal*, de los textos legales se desprende que la igualdad que debe darse es exclusivamente entre pobres y que las élites irán por su lado, reafirmando el compromiso del estado para seguir *encauzándolas* en el subterfugio de la educación concertada.

Y decía que la salida es única, porque nadie parece contemplar, ni siquiera entre quienes tienen derecho a voto, reformas de calado en el lado que causa los problemas. ¿Para qué tocar los privilegios de nadie, si nuestras niñas y niños tienen todo el tiempo del mundo para aprender a **adaptarse** a lo que caiga? ¿para qué sirve que echen de menos derechos que no habrán de conocer? Lo mejor sin duda es que se dejen de libros y demás patrañas de aquella enseñanza tradicional que, con sus defectos, parecía basada en derechos, y aprendan competitivamente a aprender, a emprender y a reprender a base de Aprendizaje Basado en Problemas, Proyectos, y demás rapsodias, pues ese es el único camino que podría llevarles, con menos escrúpulos que suerte, a la ilusión de forrarse. Sin olvidarnos de perseguir y, llegado el caso, encarcelar, a quien tuvo la ocurrencia aquella de que el “espíritu crítico” se fomentaba desde el conocimiento humanista.

Susana Mateos (OEI): “La profesión del docente, yo diría que es de superhéroe” ENTREVISTA

La responsable de primera infancia de la OEI reclama políticas que integren educación, salud y cuidados y reivindica mejores condiciones para una profesión docente cada vez más exigente.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 24 septiembre 2026

Hablamos con la responsable de primera infancia y salud mental de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) a raíz de un seminario que han celebrado en Paraguay sobre políticas públicas relativas a esta etapa educativa. La situación de la Región es compleja y diversa pero existen la intención y la infraestructura para compartir experiencias de las que aprender unos países de otros.

¿Cuál es la situación de la primera infancia en América Latina?

Bueno, como sabes, la primera infancia, la educación infantil es la base de todo el desarrollo posterior, sobre la que se asientan todas las cosas a nivel cognitivo, a nivel social, a nivel físico, a nivel emocional.

En Iberoamérica, existen grandes desigualdades por muchos motivos. No tanto por el acceso, que cada vez es más equitativo. El problema es garantizar que sea con calidad, con equidad, con independencia de la situación de la criatura, de su origen, de las distintas vulnerabilidades.

Existen sistemas educativos en los que la educación infantil se hace a través de la educación formal, pero también de la no formal, con planteamientos comunitarios, con maestras educadoras que se desplazan a los entornos familiares...

En encuentros como el celebrado en Paraguay, hablamos con representantes de los ministerios, con los responsables de primera infancia y de educación infantil, y trasladan esta idea de que sea debe ser una educación integral, que incluya educación, salud, nutrición, servicios sociales, protección de la primera infancia.

Hay otro asunto relevante. Cada vez con más frecuencia, en América Latina encontramos situaciones con menores migrantes, en las que la continuidad es irregular.

La educación en la primera infancia es, en definitiva, lo que hace reducir de alguna manera las vulnerabilidades, las brechas educativas cuando se invierte en ella

¿Cuál es el papel de la OEI en todo esto?

Nuestro trabajo tiene que ver con darle la importancia a la educación infantil a nivel regional, porque hay muchas brechas, vulnerabilidades, pero también hay muchos puntos fuertes.

Observamos qué hace bien en política pública algún país concreto, y que puede intercambiar con otro. Se trata de hacer cooperación sur-sur. Es decir, yo tengo esto que estoy haciendo bien, te lo cuento a ti, intercambiamos, conectamos, generamos conocimiento mutuo. Desde cobertura en la etapa 0-3, darle la importancia de etapa educativa en sí misma, generar política pública en favor de esto.

También hay fortalezas y espacios como la Red Iberoamericana, por ejemplo, como la Red Iberoamericana de Administraciones Públicas para la Primera Infancia, que favorecen esto.

Favorecen el intercambio de conocimiento, donde nos nutrimos de expertos regionales en la materia y donde nos enriquecemos los unos de los otros. Por ejemplo, los temas del seminario de primera infancia de Paraguay son necesidades que los propios países plantean y la cita pretende darle respuesta de alguna manera.

¿Qué políticas están funcionando mejor en relación a la primera infancia en Iberoamérica?

Pues mira, cada vez más, afortunadamente, se está entendiendo la primera infancia desde una perspectiva integral. Cada vez más países funcionan o están poniendo en marcha políticas integrales de primera infancia, donde se tiene en cuenta que es una etapa educativa.

Se están haciendo políticas de transformación del currículum como base para lo posterior, pero también de formación del profesorado, reconocimiento de la profesión docente en primera infancia, salud mental, nutrición adecuada y equilibrada, atención familiar, atención social, recursos...

El objetivo es que haya una perspectiva sistémica e integral, en la que hablen los ministerios de Educación, Sanidad, Economía...

También se está incorporando cada vez más una perspectiva de derechos de la infancia. Por ahora es por estas políticas por la que están apostando los países. A esto se suma que tienen en cuenta la participación infantil cada vez más. La infancia como sujeto de derecho y como protagonistas.

Sobre la participación, ¿cómo se hace con criaturas tan pequeñas?

Con metodologías adaptadas a su edad. Quizá con adolescentes les preguntamos más: cuéntame qué te parece, qué te gustaría mejorar o tú qué cambiarías. Con la primera infancia se utilizan otras metodologías como cuentos, dibujos; todo muy accesible para ellos y utilizando su propio lenguaje. Pensar como ellos, pensar como pensábamos de alguna manera nosotros cuando teníamos esa edad y meternos un poco en su piel y adaptarles un poco su lenguaje.

En la región están surgiendo más iniciativas de este tipo y queremos sistematizarlas en una guía de participación surgida de la reunión ministerial de Infancia que hubo en abril, en Zamora, hicieron una declaración los ministros y ministras de infancia. La guía pretende recopilar buenas prácticas de los diferentes países, qué está funcionando y qué no.

¿Qué suelen pedir los niños?

Pues es verdad que es una cosa que todavía estamos por descubrir. Pero ellos se van mucho por lo emocional, lo social, los amigos.

Me gustaría enlazarlo esto de lo social con el tema de salud mental y que también me parece complejo desde la mirada adulta hacia la primera infancia. ¿Cuáles son los retos de salud mental en Iberoamérica?

Yo te diría que cuidarla desde el punto de vista de la conexión con su familia, con los docentes y con las personas que se encargan de ellos, de protegerlos, de darles una cobertura, seguridad.

Hace muy poco estuvimos un webinar con los miembros de la Red sobre el cuidado emocional y la salud mental en los docentes, porque es un aspecto que se deja de lado pero en el entorno educativo no paran de ocurrir cosas a nivel emocional. E Iberoamérica, evidentemente, no se queda al margen.

Es necesaria la formación del profesorado y preparar a las familias. Y esto lo conecto con el tema de las pantallas, la tecnología, el tiempo que les dedicamos, el tiempo de estar presentes con las criaturas...

Hay países que están haciendo atención integral desde el momento del momento de la gestación a las mamás embarazadas. Esto tiene mucha importancia y hay que darle el peso específico que la salud mental tiene para construir todo lo demás. Si un niño no se siente bien, no se encuentra bien, ¿cómo le vamos a pedir que aprenda a leer?

Una atención en salud mental nuevamente integral y conectar, porque no son cajones estancos, conectar lo educativo con las rutas de derivación. Que si ocurre algo en el entorno escolar, que es el primero que detecta muchas veces, que haya rutas concretas de derivación, que sepamos a qué profesionales tienes que acudir en determinados, asesorar a la familia, saber por dónde tienen que tirar. Que no haya una valla que delimita, sino que esté todo conectado de alguna manera.

Suena un reto mayúsculo esto que planteas.

Lo es, lo es, lo es.

Existen muchos lugares en Iberoamérica de muy difícil acceso. Núcleos urbanos que absorben la mayor parte de los recursos. Hay mucha gente trabajando allá en pura itinerancia, cargando con todo el material de un lado a otro.

Así es, así es. Sí, y muchas veces el reto es ese, y los países lo resuelven a través de diferentes iniciativas. Salvador tiene maestras mochileras, Ecuador tiene el SAFPIC es un servicio precisamente de maestras comunitarias. Entonces, claro, las áreas estas que te comentas tú de difícil acceso, donde estamos hablando de salud mental, los niños, niñas, les ocurren cosas que hay que atender y muchas veces, efectivamente, eso es uno de los grandes retos de la región, claro que sí. La variabilidad geográfica, de casuísticas. Entonces, ese es el reto, la respuesta a todo.

República Dominicana, por ejemplo, tiene un organismo a nivel público que se llama INAPI, que es precisamente de atención integral a la infancia, a la primera infancia, que está haciendo cosas muy interesantes en cuanto a medir los niveles de desarrollo, evaluación, mapeo, un poco toda esa parte que también es muy necesaria. También incluye la salud mental.

Hablabas de currículum, ¿Cómo se encaja esa dificultad entre criaturas tan pequeñas y lo que tienen que aprender?

Claro, pues. Quizá no es tanto el currículum clásico, entendido como lengua, matemáticas, ciencias. Es el currículum relacionado directamente conectado con las áreas de desarrollo del conocimiento de uno mismo, de los demás, la psicomotricidad, la parte social, emocional.

Digamos que es un currículum conectado con las grandes áreas de su desarrollo y que de alguna manera constituyen los prerrequisitos fundamentales para que después, cuando empiece la etapa en algunos países básica, obligatoria, primaria, por ejemplo, aquí en España, digamos, lleguen en las mejores condiciones para afrontar todo eso de una manera satisfactoria.

Es verdad que en muchos países, incluido la parte más ibero, ¿no? y en otros muchos países también, estoy pensando también en el cono sur, la enseñanza obligatoria, la enseñanza obligatoria como tal, no comienza hasta los seis años. Cuanto más preparados vayan para todo eso, mejor lo van a afrontar. Entonces, no es un currículum pensado como en la etapa obligatoria, pero sí basado como en las grandes áreas del desarrollo para de alguna manera favorecer que después todo eso ocurra de una manera natural.

Y como base para lo que te decía antes, volviendo al inicio, como base para reducir brechas, desigualdades, situaciones de vulnerabilidad, pues que sean lo menos vulnerables posible.

Has nombrado la formación del profesorado. Imagino que hay muchas políticas muy diferentes ¿Cuál es vuestra labor ahí?

Es una de las claves a través de. Incluso, igual que existe la red de infancia, también existen redes de docentes donde aprenden los unos de los otros. Porque, claro, la variabilidad y casuística, como dices es inmensa. Pero no sólo de la formación docente, sino de cómo eso se gobierna desde el liderazgo.

Por eso ponemos en valor también en el seminario el papel del liderazgo. Muchas veces pasa que estos líderes son profesores que ponen a liderar. Hay que reconocer esa profesión también del líder, que todo eso caiga en cascada hacia los distintos docentes y todo eso, el origen de todo eso es la política pública, es decir, que haya políticas públicas sólidas, robustas, que generen o que pongan en marcha un liderazgo pedagógico fuerte capaz de permear, de que todo eso permee a través de los docentes.

Pero el intercambio de experiencias, una vez más, es muy importante. Desde metodologías hasta tecnología, hasta didáctica. Que puedan poner en marcha mecanismos de conexión con otros docentes, porque el reto es ahora mismo la profesión del docente, yo diría que es de superhéroe.

Total, hace no tanto la UNESCO ya decía, se están yendo, no entran más y se están yendo. Entiendo que, y esto es un problema global, no es la vieja Europa, no es Estados Unidos, es todo el planeta.

Es una de las profesiones con las que tiene mayor índice de desertión a nivel global, efectivamente.

Entiendo que en algunos lugares de conflicto es una profesión peligrosa, porque al fin y al cabo eres el líder de una comunidad de alguna manera, y las escuelas a veces se convierten en objetivos, como quienes trabajan en ellas.

Sí, totalmente. Totalmente, así es. Es terrible. La escuela tiene que ser un espacio libre, donde todos aquellos que van puedan desarrollarse libremente. Es verdad que eso puede traer muchas veces conflicto.

Y es una profesión muy vocacional con lo bueno y lo malo que eso tiene, porque al final impactas ahí en el corazón de la persona, del docente, y si lo quemas... Entonces, el *burnout* es ahí que está como. Yo lo vivía en mi etapa pisando aula, pisando cole, que hay que tener mucho, que también la parte que hablábamos de salud mental. Cuidarlos a ellos.

Hablando de cuidarlos, pienso en las condiciones de trabajo, las ratios y demás. Hemos visto la huelga e las educadoras en Madrid y en otras ciudades y comunidades en España. Me gustará saber cómo se gestionan estas cuestiones en algunos lugares de Iberoamérica.

Es un tema delicado, del que se ha hablado, y en el que una vez más la variabilidad regional es grande. Hay veces en las que las educadoras no reciben remuneración. Mujeres con su mejor voluntad que hacen lo que pueden y que tienen su propia situación familiar, tienen que pagar sus facturas...

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El inglés técnico, un año después: ¿oportunidad o nueva barrera en la Formación Profesional?

La incorporación del inglés técnico en la nueva Formación Profesional reabre el debate sobre la equidad educativa: expertos y docentes advierten del riesgo de que esta exigencia se convierta en un filtro socioeconómico y en una fuente de desigualdad para los estudiantes más vulnerables.

N. García. Septiembre 2026

La implantación completa de la nueva Ley de Formación Profesional durante el curso 2025-2026 introdujo un cambio que pasó casi desapercibido en el debate público: la incorporación del módulo obligatorio de Inglés Profesional en la mayoría de los ciclos de grado medio y superior. Un año después, la medida sigue generando opiniones encontradas. Mientras el Ministerio de Educación defendía que reforzar el inglés mejoraría la empleabilidad de los futuros técnicos, parte del profesorado y algunos especialistas en educación advertían de que esta exigencia podía afectar de forma desigual a un alumnado con niveles de partida muy diferentes.

La cuestión sigue siendo la misma que cuando comenzó la reforma: ¿ha servido el inglés para mejorar la preparación de los estudiantes o se ha convertido en un obstáculo para quienes disponen de menos recursos? La Formación Profesional ha sido tradicionalmente una de las principales vías de acceso al empleo para jóvenes de perfiles muy diversos. Por ello, cualquier cambio que pueda condicionar el éxito académico merece ser analizado desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades.

No resulta extraño que el inglés haya ganado peso en la FP. El Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP) lleva años señalando que las competencias lingüísticas forman parte de las habilidades más demandadas en un mercado laboral marcado por la internacionalización y la digitalización. En España, sectores como la informática, la automatización industrial, la logística o el comercio exterior incluyen cada vez con mayor frecuencia el dominio del inglés entre los requisitos para acceder a puestos técnicos cualificados.

Además, la incorporación del Inglés Profesional a la Formación Profesional se produce en un mercado laboral en el que los idiomas tienen un peso creciente. Según el Informe Infoempleo Adecco sobre Oferta y Demanda de Empleo en España, elaborado por Infoempleo y el Grupo Adecco, aproximadamente una de cada tres ofertas de empleo analizadas solicita el conocimiento de alguna lengua extranjera. Entre ellas, el inglés es el idioma más demandado por las empresas españolas, muy por delante de otras lenguas como el alemán o el francés. Los datos del informe ayudan a explicar la apuesta de la nueva FP por reforzar la formación lingüística de los futuros trabajadores, especialmente en sectores con una mayor exposición internacional. Sin embargo, estas cifras reflejan las necesidades del mercado laboral, pero no permiten por sí solas determinar si la incorporación obligatoria del Inglés Profesional mejora la empleabilidad de los titulados de FP ni si afecta de manera diferente a estudiantes según su origen socioeconómico.

Sin embargo, la evidencia científica también muestra que el aprendizaje de idiomas no depende únicamente del esfuerzo individual. Los informes PISA de la OCDE vienen reflejando desde hace años que el nivel socioeconómico continúa siendo uno de los factores que más condicionan el rendimiento educativo. Los estudiantes procedentes de familias con mayor capacidad económica suelen tener acceso a academias, intercambios internacionales o clases particulares, mientras que otros dependen casi exclusivamente de la enseñanza recibida en el centro educativo.

Esta realidad ya había sido descrita por sociólogos como Pierre Bourdieu, quien entendía el dominio de los idiomas como una forma de capital cultural que puede traducirse en ventajas educativas y profesionales. Desde esta perspectiva, la incorporación del inglés como asignatura obligatoria plantea un desafío para el sistema educativo: garantizar que una competencia pensada para mejorar la empleabilidad no termine reforzando desigualdades previas.

A comienzos del curso 2026-2027 todavía no existen investigaciones que permitan afirmar que el nuevo módulo de Inglés Profesional haya incrementado el abandono escolar o provocado una segregación del alumnado en la Formación Profesional. Sin embargo, sí existe un amplio consenso en la literatura científica sobre la influencia que tiene el origen socioeconómico en el aprendizaje de idiomas. Precisamente por ello,

docentes y expertos consideran que los próximos estudios deberán evaluar si las medidas de apoyo implantadas durante el primer año han sido suficientes para evitar que el inglés se convierta en una barrera para una parte del alumnado.

El debate, por tanto, no gira en torno a la utilidad del inglés, una competencia cuya importancia apenas discuten empresas y especialistas. La cuestión es si todos los estudiantes han contado con las mismas oportunidades para adquirirlo. La respuesta marcará en buena medida si la nueva Formación Profesional ha conseguido reforzar su papel como herramienta de movilidad social o si, por el contrario, ha incorporado un nuevo factor de desigualdad.

De hecho, en los grados de mayor empleabilidad tecnológica —desde el desarrollo de aplicaciones web y la ciberseguridad hasta la automatización industrial— la barrera idiomática opera con la precisión de un reloj suizo. La tecnología de vanguardia no solo se programa; se lee, se investiga y se documenta en inglés. Los manuales de hardware, los códigos fuente, los foros de resolución de errores como GitHub y las certificaciones oficiales más cotizadas exigen una fluidez que el sistema público rara vez logra nivelar por completo en dos cursos académicos.

Aquí es donde entra en juego lo que los sociólogos denominan el "efecto acumulativo" de la ventaja. El estudiante que llega de un entorno con recursos no solo ha mamado el inglés en academias privadas o campamentos de verano; consume tecnología, tutoriales y cultura digital en versión original desde la infancia. Para él, el idioma es transparente, un vehículo que le permite centrarse puramente en la lógica técnica.

En la otra cara de la moneda está el alumno de entorno vulnerable. Aquel que depende exclusivamente de lo que sucede entre las cuatro paredes del aula pública. Para este estudiante, enfrentarse simultáneamente a la complejidad de un lenguaje de programación y a la traducción de un manual técnico abstracto supone una sobrecarga invisible. Una losa que lastra su rendimiento y, lo que es peor, mina sus opciones de acceder a los puestos más codiciados.

Francesc Vicent Nogales Sancho, maestro, escritor, conferenciante y formador, señala que "introducir las competencias lingüísticas en la FP es algo lógico y positivo pedagógicamente" porque el alumnado se enfrenta a un sector laboral cada vez más plurilingüista e internacional, donde el dominio de la lengua inglesa es básico.

Para las familias no es sencillo. Destaca que nos encontramos en un momento social en el que los hijos tienen un nivel de inglés superior al de los padres, algo que califica de positivo porque hace que mejoremos como colectivo. Sin embargo, advierte que el problema real es que a todas las familias socioeconómicamente más debilitadas les supone un gasto en academias o recursos para ayudar a sus hijos.

Apunta que "el sector laboral cada vez impone más el dominio del inglés, y si el motor económico del país es el sector servicios aún se hace más necesario". Por este motivo, explica que cada vez se imparten más horas de inglés en los centros educativos y las familias eligen ese idioma como actividad extraescolar preferente, subrayando que la oferta no para de crecer por la alta demanda y la necesidad latente.

Respecto al contexto internacional, afirma que nosotros somos novatos en la FP dual y ahora internacionalizada, mientras que Alemania lleva años promoviendo ese modelo. Explica que en otros países existen canales de televisión gratuitos que emiten programas en inglés, tanto contenido infantil como películas en versión original, y sentencia que estamos a años luz de llegar a eso. Concluye que se trata de concienciar a la sociedad sobre la importancia del idioma, pero lamenta que en España seguimos discutiendo sobre el porcentaje de horas en lenguas autóctonas como el catalán, gallego o euskera, y dejando el inglés como "esa otra lengua que debemos impartir".

Por su parte, Toni García Arias —profesor de Sociología de la Educación en la UDIMA, director de másteres en la VIU y reconocido internacionalmente como Mejor Docente de Primaria de España (2018), Global Teacher Award (2021) y Top 50 del Global Teacher Prize (2023)— reflexiona sobre los desafíos actuales de la Formación Profesional y señala que esta vía educativa "ha dejado de ser aquella vía considerada durante décadas como la opción para quienes no valían para estudiar" para convertirse hoy en un pilar estratégico con una enorme capacidad para mejorar la empleabilidad y fomentar la movilidad social. Por esta razón, el experto advierte con firmeza que "debemos tener mucho cuidado con introducir nuevos mecanismos de selección dentro de ella".

En relación con la incorporación del inglés profesional en los ciclos formativos, considera que en el contexto globalizado actual resulta "absolutamente necesaria", aunque puntualiza de inmediato que el verdadero problema surge cuando "confundimos aprender inglés con utilizar el inglés como filtro". Desde su perspectiva, no es lo mismo formar a un alumno para que pueda desenvolverse técnicamente en otro idioma que exigirle un determinado nivel lingüístico como condición implícita para progresar, insistiendo en que el enfoque debe residir en el inglés específico de cada ocupación y no en un estudio gramatical abstracto. A este respecto, sentencia: "La FP debería ser una herramienta de movilidad social, no un mecanismo para reproducir las desigualdades de origen. El inglés tiene que ser una competencia que la FP enseñe, no una barrera que determine quién puede tener éxito en ella".

Profundizando en las cuestiones de equidad, el especialista subraya que "el alumnado no parte del mismo lugar". Explica que mientras un estudiante con recursos familiares ha podido acceder desde niño a academias, estancias en el extranjero o plataformas digitales, otro con idéntica capacidad técnica puede encontrarse con

muchas menos oportunidades, lo que provoca que el sistema termine premiando lo que en sociología se denomina el capital cultural adquirido previamente fuera del aula. Asimismo, advierte sobre el peligro de equiparar un bajo rendimiento en inglés con un bajo rendimiento académico general, señalando que un estudiante puede ser "un excelente profesional de la electricidad, de la informática, de la automoción o de la sanidad y, al mismo tiempo, tener dificultades importantes para comunicarse en inglés". Ante esta realidad, recuerda que "la igualdad educativa no consiste en dar exactamente lo mismo a todos, sino en conseguir que el punto de partida no determine el punto de llegada".

En cuanto a la inserción en el mercado laboral, el análisis apunta que el peso del idioma no es homogéneo en todos los sectores. Mientras que en ámbitos industriales, aeronáuticos o tecnológicos avanzados es un requisito imprescindible, en las pequeñas empresas y mercados locales su incidencia es sensiblemente menor. Por ello, García Arias cuestiona la tendencia de ciertas ofertas de empleo a utilizar los idiomas como una "competencia comodín que se exige aunque después apenas se utilice", e insiste en que la Formación Profesional debe sintonizar estrictamente con las necesidades reales del tejido productivo y no con una versión idealizada del mismo.

Y al abordar las estrategias de otros países frente al abandono escolar, defiende que "el verdadero reto es conseguir ambas cosas al mismo tiempo: internacionalización e inclusión". Valora positivamente que la tasa de abandono educativo temprano en España haya descendido hasta el 12,8 %, marcando un mínimo histórico, pero recalca que para aquellos alumnos que experimentan mayores dificultades con los idiomas, el sistema debe aportar apoyos específicos y metodologías adaptadas. El experto concluye señalando que en países nórdicos como Finlandia o Dinamarca, "el inglés está mucho más integrado en la vida cotidiana" —gracias a la televisión, los videojuegos, internet o la música—, lo que reduce drásticamente la dependencia exclusiva de la enseñanza formal y sitúa el debate sobre la equidad en el centro de las políticas educativas europeas.

Más allá de nuestras fronteras: ¿Cómo afrontan otros países no anglófonos el inglés técnico en la Formación Profesional?

El dilema sobre si la exigencia del inglés técnico en la Formación Profesional (FP) actúa como una palanca de modernización o como un muro invisible de exclusión no es exclusivo de España. Al analizar otros países europeos y del mundo donde la lengua materna o cooficial tampoco es el inglés, los expertos advierten de que las tensiones socioeconómicas se repiten bajo patrones muy similares.

Francia e Italia frente a la barrera lingüística: Los países del sur de Europa con lenguas romances —como Francia e Italia— comparten con España un gran obstáculo estructural: una cultura audiovisual tradicionalmente volcada en el doblaje que reduce el contacto informal con el inglés durante la infancia, sumado a sistemas educativos donde los idiomas cojean históricamente en la FP frente a la vía académica general.

El caso francés: Según los análisis del CEREQ (Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications o Centro de Estudios e Investigación sobre las Cualificaciones), la reforma de la Voie Professionnelle ha intentado impulsar la movilidad internacional mediante programas como Erasmus+ adaptados a la FP. Sin embargo, los datos del organismo galo muestran que los estudiantes de los ciclos más bajos y vulnerables continúan experimentando el idioma como una severa limitación laboral en comparación con el alumnado de institutos tecnológicos superiores (Bac Technologique).

El caso italiano: En los Istituti Tecnici e Professionali de Italia, la implantación de módulos de inglés técnico choca frontalmente con la brecha territorial del país. Mientras el tejido industrial puntero del norte absorbe con facilidad a los titulados bilingües, las regiones del sur —afectadas por un mayor desempleo juvenil— sufren cómo el requisito lingüístico añade una traba adicional de exclusión local.

La trampa del bilingüismo en el modelo nórdico (Suecia y Dinamarca): Podría pensarse que en los países escandinavos, donde el nivel general de inglés es de los más altos del mundo, este problema está superado. Sin embargo, estudios sociológicos procedentes de sistemas como el de Suecia matizan esta idea. Aunque la FP técnica integra el inglés avanzado de forma transversal, los investigadores advierten de que la brecha de clase también opera a través del idioma. Los alumnos de entornos socioeconómicos altos dominan con soltura la jerga técnica (programación, automatización o finanzas) gracias a viajes, campamentos o un fuerte capital cultural familiar. Por el contrario, los estudiantes de entornos desfavorecidos o con antecedentes migratorios sufren un doble esfuerzo: asimilar la competencia técnica y lidiar con un inglés abstracto ajeno a su día a día.

El factor comercial en Europa central (Alemania y su entorno): En países con sistemas de formación dual tan consolidados como Alemania o Austria, la demanda de lenguas extranjeras está muy ligada a la geografía comercial. Informes de institutos de investigación educativa alemanes señalan que, si bien el Technical English es clave en sectores globales como la automoción, la industria regional también valora fuertemente los idiomas de los países vecinos debido a las cadenas de suministro europeas. A diferencia de los países del sur, la base lingüística escolar previa en Alemania suele ser más homogénea, pero el debate sobre cómo blindar los apoyos pedagógicos para que los alumnos con menos recursos no queden relegados en la FP dual sigue abierto entre los sindicatos docentes y los centros de formación.

El modelo asiático y las academias privadas (Japón y Corea del Sur): Mirando fuera de Europa, potencias tecnológicas de lenguas no indoeuropeas como Japón o Corea del Sur experimentan una presión extrema: la necesidad imperativa de dominar el inglés técnico para leer manuales internacionales de software y estándares de ingeniería choca con metodologías tradicionales de enseñanza. Según análisis sobre educación tecnológica en el este asiático, esta exigencia ha desplazado la desigualdad hacia el sector privado. Tal y como denuncian los expertos locales, los estudiantes cuyas familias no pueden permitirse costosas academias privadas de inglés técnico (hagwons en Corea) quedan relegados en los procesos de selección de la industria tecnológica de alta gama.