

ÍNDICE

[Si la IA hace la tarea, ¿qué aprende el alumno?](#) **EL PAÍS**

[España bate récords en FP y graduación universitaria, pero sigue con altas tasas de abandono escolar temprano](#) **EL DEBATE**

[De las aulas a las barricadas: de qué se quejan los estudiantes de Francia y por qué ha prendido la violencia en las calles](#) **EL PERIÓDICO**

[Desaparece el comentario de texto del examen de Selectividad: «Estamos acabando con el espíritu crítico»](#) **ABC**

[La educación inclusiva como pacto esencial](#) **EL PAÍS**

[La fuga de maestras españolas a Finlandia por 3.298 euros y plaza fija: se necesitan 9.000 nuevos puestos en Infantil en cuatro años](#) **EL MUNDO**

[PISA y las reivindicaciones de los docentes](#) **EL DEBATE**

[Miguel Àngel Alegre, experto en política educativa: "Hablar de competencias no significa dejar de hablar de conocimientos"](#) **EL PERIÓDICO**

[La 'champions' del conocimiento financiero se la disputan cuatro institutos gallegos: "Cuando nos toque controlar un presupuesto, no partiremos de cero"](#) **EL MUNDO**

[Educación: reforzar los pilares cuando todo está cambiando](#) **EL DEBATE**

[La comunidad educativa critica que la legislatura termina con "promesas incumplidas" y pide un pacto de Estado](#) **EUROPA PRESS**

[La comunidad educativa clama contra las «promesas incumplidas» del Gobierno durante la legislatura: «Será porque lo ha elegido»](#) **EL DEBATE**

[Francia encara una nueva semana de protestas estudiantiles, las mayores en décadas](#) **EL PAÍS**

[César Bona, educador: "Si la inteligencia artificial sustituye al maestro, la humanidad estará perdida"](#) **EL PERIÓDICO**

[La Conselleria de Educación cierra la puerta a reuniones para negociar sobre los temas de la huelga docente](#) **LEVANTE**

[Estudiantes avisan de los retos pendientes de esta legislatura: Climatización de colegios o adaptación a la IA](#) **EUROPA PRESS**

[La "legislatura del profesorado" que no será](#) **ELDIARIO.es**

[La cólera de los estudiantes toma las calles de Francia](#) **EL PAÍS**

[Batacazo en el PISA y desprecio a la cultura del esfuerzo: Educación, la asignatura pendiente de Sánchez](#) **EL DEBATE**

[Queridos padres: PISA nos pone deberes](#) **ABC**

[El 15,7% del alumnado navarro supera 1º de bachillerato con uno o dos suspensos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Los resultados del Informe PISA no convierten a una generación en analfabeta](#) **EL PAÍS**

[Los pies de barro de la educación actual](#) **EL DEBATE**

[¿Estamos educando niños que no soportan el "no"?](#) **THE CONVERSATION**

[Resultados PISA: qué se puede comparar entre países y qué no](#) **THE CONVERSATION**

[PISA 2025 y el auge de la lectura apresurada](#) **MAGISTERIO**

[Formación del profesorado, alfabetización y un marco jurídico común, claves para abordar el impacto de la IA](#) **MAGISTERIO**

[El adelanto electoral frustra a un profesorado con peores condiciones que la media europea](#) **MAGISTERIO**

[El aragonés Ricardo Aguado, elegido Mejor Profesor de Secundaria de España](#) **MAGISTERIO**

[La FP española reclama entrar de lleno en el sistema de innovación para convertirse en motor de las pymes](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Comunidad de Madrid licita por 11,7 millones el servicio de auxiliares de conversación entre críticas sindicales por demoras y privatización](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Los profesores españoles creen que han perdido influencia frente a las familias y las redes sociales](#) ÉXITO EDUCATIVO

[Un agravio más a la actual Formación Profesional Dual](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[30 años de LOGSE o el experimento de Avito Carrascal](#) EDUCATIONAL EVIDENCE

[IA en las aulas: más relato que evidencias](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Cuando el rédito político tumba la educación inclusiva](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Calidad, calidad y calidad](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

[La evaluación: un debate permanente](#) Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

Si la IA hace la tarea, ¿qué aprende el alumno?

Un nuevo informe de Cambridge University Press & Assessment recoge las experiencias de 15 docentes de 13 países y plantea cómo utilizar la inteligencia artificial sin convertirla en un atajo que sustituya el aprendizaje

NACHO MENESES. Madrid - 02 OCT 2026

La nieve no forma parte de la experiencia cotidiana de muchos de los alumnos de Yiviri Tombir, profesora de inglés en un instituto de secundaria de Obala (Camerún). Allí, explicar conceptos relacionados con el invierno puede convertirse en algo demasiado abstracto cuando el libro de texto no ofrece imágenes que ayuden a entenderlos, así que Tombir ha encontrado en la inteligencia artificial una forma sencilla de salvar esa distancia: generar imágenes o vídeos que permitan a sus alumnos ver aquello de lo que están hablando y relacionarlo con lo que están aprendiendo.

No es el único uso que hace de estas herramientas. Tombir también recurre a la IA para dar *feedback* sobre los trabajos escritos de sus alumnos. En sus clases puede haber alrededor de 80 estudiantes y, cuando cinco grupos tienen que escribir redacciones, corregirlas una a una y ofrecer a cada alumno un comentario detallado sobre lo que ha hecho bien, lo que debe mejorar y cómo puede hacerlo resulta una tarea difícil de asumir. La IA le permite dedicar a ese trabajo un tiempo que, sin ella, sencillamente no tendría.

Pero la misma herramienta que puede ayudar al profesor plantea otra cuestión cuando llega a manos del alumno: ¿qué ocurre si, en lugar de facilitar el aprendizaje, permite evitar parte del esfuerzo que exige aprender? Tombir lo resume así: “La IA debería ser un punto de partida, no el destino”.

“La IA puede ser una escalera o un ascensor. La primera te ayuda a subir, pero sigues teniendo que hacer un esfuerzo, mientras que el segundo te lleva arriba sin que tengas que hacer ese esfuerzo”, explica Evelina Galaczi, coautora del informe *Configurando las políticas y las prácticas de la IA en la enseñanza del inglés: historias pioneras desde las aulas de todo el mundo*, presentado ayer por Cambridge University Press & Assessment.

La idea aparece también en las experiencias de los 15 profesores de inglés entrevistados para el estudio, procedentes de 13 países de los seis continentes. En sus aulas, la IA sirve para preparar y adaptar materiales, personalizar actividades o facilitar la evaluación; pero aprovechar esas posibilidades no consiste simplemente en aprender a utilizar una nueva herramienta. Los autores del informe subrayan la necesidad de una formación docente sostenida que permita a los profesores desarrollar el criterio necesario para decidir cuándo tiene sentido recurrir a la IA, cómo integrarla y cómo evaluar críticamente lo que devuelve.

Sus testimonios apuntan, además, a un riesgo añadido: el de que una herramienta diseñada para facilitar el aprendizaje termine ahorrando al alumno precisamente el esfuerzo que necesita para aprender. Porque si la IA puede resolver una tarea, escribir un texto o dar una respuesta, la cuestión ya no es solo qué puede hacer la máquina, sino qué necesitamos que siga haciendo el estudiante. ¿Dónde está, pues, la frontera entre usar la IA para aprender y usarla para no aprender?

Cuando la IA hace el trabajo

Una de las formas de comprobar qué lugar ocupa realmente la IA en el aprendizaje es mirar qué sucede cuando se introduce en una tarea que, en principio, el alumno debería resolver por sí mismo. Carlos de Aldama, profesor del Departamento de Investigación y Psicología en Educación de la Universidad Complutense de Madrid, lleva desde 2024 estudiando cómo estudiantes y profesores de distintas etapas educativas (desde Secundaria hasta la FP y universidad) perciben el uso de la IA generativa. En una de sus actividades, pidió a sus alumnos que resolvieran un caso práctico aplicando el modelo de Bronfenbrenner, psicólogo ruso-alemán del siglo XX. Y lo que ocurrió después resultó bastante revelador.

“Algunos alumnos copiaron y pegaron el caso en la IA y le pidieron que se lo resolviera. La respuesta que obtuvieron, aun con algunos problemas, era bastante aceptable. Pero cuando después les pedí que me justificaran su respuesta, aparecieron las diferencias. Los que habían trabajado manualmente podían justificarlo, mientras que los que lo habían hecho con inteligencia artificial no tenían ni idea. Tenían que volver a preguntarle”, recuerda.

El problema, por tanto, no estaba en que la máquina hubiera dado una respuesta disparatada: había hecho bastante bien aquello que se le había pedido. La diferencia estaba en todo lo que había ocurrido —o no— antes de llegar a ella. Unos alumnos habían tenido que leer, buscar información, relacionar conceptos y tomar una decisión. Otros habían obtenido directamente una respuesta que podían entregar, pero que no sabían explicar cuando la máquina desaparecía de la ecuación.

Ahí es donde Aldama sitúa una de las diferencias fundamentales entre la IA generativa y otras tecnologías que ya forman parte de las aulas: “Antes tú te ibas a Google con una pregunta y unos objetivos. Buscabas, contrastabas... Solamente externalizabas una parte. Ahora mismo, todo lo que está en el corazón del aprendizaje, que es el razonamiento, el pensamiento, la planificación y la toma de decisiones, puede hacerlo la IA”. Y ahí surge precisamente el riesgo.

No se trata de que la IA no pueda ayudar a aprender: el propio docente la utiliza con sus alumnos de la Complutense y defiende que puede servir para contrastar una idea, ampliar una respuesta o abrir caminos que el estudiante no había visto. Lo que cambia es el orden. Si la herramienta aparece antes de que el alumno haya tenido que enfrentarse al problema, puede ahorrarle precisamente el esfuerzo que debía poner en juego para aprender.

Por eso, en sus clases, intenta retrasar ese momento. Primero plantea un ejercicio y deja que los estudiantes trabajen solos, demostrando qué saben, qué no saben, qué dudas tienen y qué respuestas son capaces de construir. Después ya entra la IA. “Haces el primer esfuerzo y luego ya veremos dónde metemos la IA. Vamos a preguntarle y a contrastar: ¿qué te ha aportado? ¿Era igual que tu opinión? ¿Te ha dado datos extra?”.

Esa misma preocupación aparece, con palabras mucho más sencillas, en las aulas de los profesores entrevistados por Cambridge. “Usar la IA solo para obtener una respuesta es un problema. Hay que utilizarla para aprender de ella, convertirla en una ayuda y no simplemente en la solución”, explica Cristina de Vega Benavides, maestra de inglés en el CEIP Clemente Fernández de la Devesa, en Medina del Campo (Valladolid).

“¿Para qué voy a pensar yo si ya la IA piensa por mí?”, le preguntó a Aldama una de sus alumnas. Y eso le hizo pararse y reflexionar porque detrás hay algo más profundo que la simple comodidad de utilizar una herramienta: está la posibilidad de que el alumno empiece a considerar que pensar es precisamente la parte del trabajo de la que puede prescindir.

“Estamos perdiendo infinidad de oportunidades para desarrollar capacidad de razonamiento, de evaluar argumentos, de ejercer un juicio crítico”, sostiene. Por eso propone reservar también momentos en los que la IA no entre en la actividad: “Vamos a dejar la IA por un rato; luego la meteremos, pero vamos a pensar juntos”. Por eso, no se trata solo de lo que pueda hacer la IA en un aula, sino de preguntarse qué es lo que se le está pidiendo al alumno que haga.

Si la IA puede hacer la tarea, quizá haya que cambiar la tarea

Ese cambio de enfoque afecta también a una de las piezas que más lentamente se adaptan a la llegada de la inteligencia artificial: la evaluación. Durante años, muchas de las actividades que pedimos a los alumnos han servido para comprobar, a través de un resultado final, si han adquirido determinados conocimientos y capacidades. Pero si una herramienta puede producir ese resultado en segundos, la pregunta pasa a ser qué es exactamente lo que estábamos tratando de medir.

“Que la IA pueda hacer algo más rápido que nosotros no significa necesariamente que debamos dejar de enseñar a los alumnos a hacerlo. Pensemos en la calculadora: transformó la enseñanza de las matemáticas, pero seguimos enseñando a los niños las tablas de multiplicar, aunque puedan resolverlas con tres pulsaciones”, explica Evelina Galaczi, coautora del informe de Cambridge. La llegada de una herramienta que hace determinadas operaciones mucho más rápido no eliminó esas capacidades del currículo; cambió la manera de enseñarlas y de decidir cuándo se utiliza la tecnología y cuándo no.

Algo parecido ocurre con los trabajos escritos. Si la IA puede redactar un texto en segundos, lo importante ya no es únicamente el texto que el alumno entrega, sino las capacidades que ese trabajo permitía observar: si sabe construir un argumento, pensar de forma crítica, dirigirse a un determinado público, comunicarse, aprender de manera autónoma o enfrentarse a una tarea difícil. “Tenemos que evaluar las capacidades que hay detrás de los trabajos escritos. El trabajo escrito es solo un vehículo”, señala Galaczi. El resultado final es, en ese sentido, apenas la punta del iceberg.

La consecuencia no es que haya que eliminar esos ejercicios, sino pensar para qué los utilizamos y cómo los planteamos. Galaczi propone que en las aulas convivan tres tipos de trabajos. En unos, la IA no entra: el alumno tiene que demostrar que posee determinados conocimientos o capacidades sin recurrir a ella. En otros, su uso está recomendado, por ejemplo para generar ideas. Y hay una tercera posibilidad: actividades en las que la IA es obligatoria, precisamente para que el alumno aprenda a utilizarla de forma crítica.

En estas últimas, la herramienta deja de ser una máquina que entrega la respuesta y pasa a formar parte del problema que el estudiante tiene que resolver. Tiene que explicar cómo la ha utilizado, qué información ha obtenido, qué ha cambiado y dónde ha detectado errores o problemas. En Brasil, Helena A. Mendoca propuso en su clase comparar tres textos: uno escrito por un estudiante, otro escrito por un estudiante y revisado con ChatGPT y un tercero generado por la propia herramienta. Después, los alumnos tuvieron que analizarlos y buscar criterios que les permitieran distinguirlos.

“Puedes utilizar la IA de una manera que aporte valor si antes eres capaz de hacer las cosas sin ella”, resume Galaczi. Y esa condición previa resulta clave. Porque el riesgo no está únicamente en que una máquina escriba por el alumno, sino en que el alumno llegue a un punto en el que ya no sepa hacerlo sin ella. Y por eso se refiere a una nueva competencia que habrá que enseñar deliberadamente en los currículos educativos: estar preparado para utilizar la IA (*become AI-ready*). No basta con poner una herramienta potente delante de un estudiante y esperar que sepa cuándo recurrir a ella. Hay que enseñarle a reconocer cuándo le ayuda a aprender y cuándo simplemente le permite tomar un atajo, porque, advierte, “estamos diseñados para escoger la opción más fácil. Nuestro cerebro busca el camino de menor resistencia”, explica Galaczi.

¿Qué merece la pena hacer con la IA?

La posibilidad de producir más y más rápido plantea también una pregunta incómoda: ¿qué hacemos con esa nueva capacidad? Para Aldama, no se trata de aprovecharla simplemente para multiplicar las tareas, los materiales o las entregas, sino de replantearse qué experiencias de aprendizaje merece la pena proponer: “Si antes producíamos, producíamos y producíamos, ahora podemos producir muchísimo más. Pero quizá tengamos que pararnos y pensar qué significa realmente aprender”.

Su respuesta pasa por hacer menos cosas, pero más significativas: utilizar las posibilidades de la IA para seleccionar mejor las experiencias de aprendizaje, darles un propósito más claro y dedicar más tiempo a aquello que realmente aporta al alumno.

La investigación de Aldama apunta, además, a una relación entre la forma en que los profesores entienden la enseñanza y el aprendizaje y las posibilidades que ven en la IA. Así, los docentes con enfoques más centrados en que el alumno construya, interprete y razone tendían a identificar más oportunidades que amenazas en el uso de estas herramientas, al igual que aquellos con mayor experiencia previa con ellas.

“Si la IA solamente hace más rápido lo que ya hacíamos, no estamos transformando la enseñanza”, sostiene Galaczi. Para la coautora del informe, el objetivo debería ser aprovechar las posibilidades de la tecnología para dejar más espacio a aquello que requiere la presencia y el criterio del profesor: acompañar, conversar con los alumnos, observar cómo están aprendiendo y tomar decisiones pedagógicas. Y para eso no basta con aprender a manejar una herramienta. Hace falta formación para saber cuándo utilizarla, cuándo no hacerlo y cómo valorar críticamente lo que devuelve.

El reto no es solo tecnológico

Todo esto obliga a mirar la llegada de la IA al aula como algo más que una cuestión tecnológica. El informe de Cambridge propone que profesores y alumnos participen en las decisiones sobre cómo se incorporan estas herramientas a los centros y que las Administraciones inviertan en una formación docente continuada. También reclama que la alfabetización crítica sobre IA forme parte del currículo y que se revisen los sistemas de evaluación para adaptarlos a una realidad en la que las máquinas pueden producir buena parte de los resultados que antes utilizábamos para medir el aprendizaje.

Junto a ello, los autores plantean otros tres principios: que las decisiones educativas sigan poniendo en el centro resultados humanos y no solo eficiencia, que el uso de la IA se apoye en criterios éticos y salvaguardas sólidas y que los profesores conserven su autonomía y criterio profesional. Todo ello, además, debería hacerse evitando que las diferencias de acceso a herramientas de calidad amplíen las desigualdades existentes.

La cuestión, por tanto, no es decidir si la IA va a formar parte de la educación, porque ya lo está haciendo. El desafío es, en cambio, decidir qué lugar queremos que ocupe y qué queremos seguir haciendo nosotros.

EL DEBATE

España bate récords en FP y graduación universitaria, pero sigue con altas tasas de abandono escolar temprano

El sistema educativo refleja además el aumento de la población extranjera: los alumnos de fuera representan ya el 12,9 % del total de matriculados en enseñanzas no universitarias de régimen general

Rodrigo Díez Manceñido. Madrid 02 oct. 2026

Hace unas semanas conocimos el resultado del Informe PISA, que puso de manifiesto el grave retroceso de los estudiantes españoles y el deterioro de su rendimiento frente al conjunto de países de la OCDE. No obstante, más allá del rendimiento escolar, otros estudios aportan otros datos educativos que son un poco más esperanzadores para nuestro país.

Y es que España ha alcanzado máximos históricos en Formación Profesional y graduación universitaria y ha registrado avances en empleo y abandono escolar, aunque mantiene dos importantes lastres en comparación con el resto de Europa: sigue entre los países de la UE con mayor abandono escolar temprano y presenta la tasa más elevada de sobrecualificación. Es una de las principales conclusiones del informe 'Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español', elaborado por las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación y presentado esta semana en su duodécima edición.

El estudio recopila los principales datos sobre la evolución del sistema educativo español y los compara con otros países, además de analizar las diferencias entre comunidades autónomas. Una de las primeras tendencias que refleja es el cambio demográfico que está experimentando el sistema. En el curso 2024-2025 había algo más de 8,3 millones de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias, unos 17.300 menos que un año antes. Es la primera caída de la matrícula desde el curso 2001-2002, al margen del descenso puntual registrado durante la pandemia.

La evolución no es igual en todas las etapas. Primaria acumula ya siete cursos consecutivos de pérdida de alumnos desde que alcanzó su máximo histórico en 2017-2018. La ESO, por el contrario, había mantenido un crecimiento continuado desde 2011-2012, pero en el último curso también comenzó a perder estudiantes. Los primeros datos del curso 2025-2026 apuntan a que la tendencia se mantiene: Primaria habría perdido otros 49.000 alumnos y la ESO, cerca de 25.000. Dos de cada tres estudiantes están escolarizados en centros públicos, mientras que uno de cada tres lo hace en la enseñanza privada.

Más FP, más universitarios y una población escolar más diversa

La Formación Profesional constituye una de las excepciones al descenso general de alumnos. En 2024-2025 alcanzó un nuevo récord, con casi 1,2 millones de estudiantes. También continúa creciendo la presencia de las universidades privadas en la enseñanza a distancia, que ya concentran el 45 % de los alumnos de grado y el 91 % de los de máster.

El sistema educativo refleja además el aumento de la población extranjera. Los alumnos de fuera de España representan ya el 12,9 % del total de matriculados en enseñanzas no universitarias de régimen general. En Primaria alcanzan el 15,5 %, mientras que en Bachillerato suponen el 7,9 %. En apenas dos décadas, la población inmigrante en edad escolar se ha triplicado: de menos de 400.000 menores en 2002 a más de 1,2 millones en 2024.

El gasto público en Educación también ha alcanzado un máximo histórico. En 2024 superó los 71.000 millones de euros, casi un 5 % más que el año anterior y equivalente a algo más del 4 % del PIB. Los hogares, por su parte, gastaron una media cercana a los 2.000 euros por estudiante durante el curso 2023-2024, aunque la cifra aumenta hasta unos 3.500 euros en Educación Superior y presenta grandes diferencias territoriales.

El informe constata además un descenso continuado de la ratio de alumnos por profesor, que ronda ya los diez estudiantes por docente. Las tasas de repetición también siguen bajando: se sitúan por debajo del 7 % en la ESO y ligeramente por encima del 1 % en Primaria.

El abandono escolar temprano ha descendido hasta el 12,8 %, el dato más bajo de la serie histórica y muy lejos del más del 30 % registrado hace aproximadamente 15 años. Sin embargo, la mejora no ha permitido a España abandonar los últimos puestos europeos: continúa como uno de los países de la UE con mayor abandono, por encima de una media comunitaria situada en torno al 9 %.

En la universidad también se observan avances. La tasa de graduación en los grados de cuatro años ha aumentado hasta el 55,5 %, 9,4 puntos más que en la cohorte de 2010-2011. El abandono de los estudios universitarios se ha reducido alrededor de tres puntos en una década y se sitúa en torno al 20 %, aunque las diferencias entre titulaciones son importantes.

En el mercado laboral, la educación superior continúa asociada a mayores ingresos. En 2024, quienes habían completado estudios superiores percibían de media unos 1.300 euros brutos mensuales más que quienes habían terminado como máximo la ESO. Sin embargo, un título universitario no garantiza necesariamente un empleo acorde con la formación recibida. La tasa de sobrecualificación cayó al 33,5 % en 2025, pero siguió siendo la más alta de la Unión Europea.

Los expertos que participan en el estudio señalan, además, distintos retos pendientes: desde la integración del alumnado extranjero y la carrera profesional de los docentes hasta el abandono universitario y el desajuste entre las competencias que proporciona el sistema educativo y las que demanda el mercado laboral. El informe también apunta a una paradoja: pese al aumento de la población con estudios terciarios, la productividad española continúa alejada de la frontera europea.

ElPeriódico.com

De las aulas a las barricadas: de qué se quejan los estudiantes de Francia y por qué ha prendido la violencia en las calles

La reivindicación estudiantil contra la precariedad se ve eclipsada por varios días de disturbios, con más de 2.000 jóvenes detenidos y varios colegios incendiados

Leticia Fuentes. París 02 OCT 2026

Francia ha amanecido de nuevo este viernes con los institutos bloqueados. Miles de estudiantes han vuelto a montar barricadas en las entradas de los edificios educativos para protestar contra la precariedad que atraviesa la enseñanza pública francesa.

Desde hace años, el sector de la educación protagoniza movilizaciones recurrentes contra los recortes y la falta de recursos. Sin embargo, lo que empezó el pasado 29 de septiembre como parte de una movilización general del sector público, a la que también se unió el transporte y los bomberos, ha derivado en una ola de violencia urbana que ya dura varios días. Las cifras preocupan al Ejecutivo; más de 2.000 jóvenes detenidos --el 90% de ellos menores--, decenas de heridos, entre ellos un policía grave, y varias escuelas quemadas, como el liceo Roger-Verlomme del distrito 15, que ardía en llamas a primera hora de este viernes.

Por este motivo, el primer ministro, Sébastien Lecornu, convocó el jueves a última hora una célula de crisis para imponer medidas de urgencia, obligando al cierre de 400 establecimientos escolares en todo el país. El ministro de Justicia, Gérald Darmanin, va más allá y propone exigir responsabilidad civil a los padres cuando los menores causen daños en el marco de los bloqueos de institutos.

¿Cuál es el origen de las protestas?

A no ser que alguien viva en algún lugar remoto de Francia sin internet, es imposible no conocer la situación de las escuelas francesas. Este verano, los profesores y los padres ya daban la voz de alarma ante la imposibilidad de acudir a clases en plena ola de calor. Sin cortinas ni persianas, e incluso con algunas ventanas rotas, la temperatura en el interior de las aulas llegaban a alcanzar los 40º grados.

Ante el aluvión de quejas, el nuevo alcalde de París, Emmanuel Gregoire, anunció la compra de 1.200 aparatos de climatización y la suspensión de clases. Desde entonces, la situación no ha cambiado demasiado, y así lo cuentan para EL PERIODICO los propios manifestantes a las puertas de los liceos, que también abordan otras problemáticas.

"En algunos institutos hay ratas en los pasillos. Y no es un rumor. Mira Instagram o TikTok, encontrarás vídeos", afirma Paul. Este joven se unió el miércoles al bloqueo de su instituto del distrito 17 de París, y sostiene que en su caso no quiere enfrentamientos con la policía, sino justicia y mejoras para la educación. "Somos 35 en clase y el aula es diminuta, es imposible estudiar así. No cabemos", insiste.

No son los únicos que se sienten abandonados. Algunos profesores también forman parte de los bloqueos. "Como profesor, es triste ver a los alumnos en esta situación. Nosotros también estamos en una situación deplorable. Tengo que traer mi propio material para hacer clase; los cables, el ordenador... pero no pasa nada, lo hacemos igual. Pero los alumnos sufren enormemente, porque son ellos quienes deben hacer los exámenes a final de año", cuenta el profesor Ender Calman para los micrófonos de *Le Monde*.

La situación está lejos de mejorar, puesto que en los presupuestos de 2026 se incluyó el recorte de 4.018 docentes en la enseñanza pública y la privada.

¿Por qué han degenerado las movilizaciones?

Pero las protestas han degenerado de tal manera que pocos ya hablan del motivo, sino que centran el debate en la violencia de los jóvenes. Unas escenas cada vez más habituales en el país que preocupan al Ejecutivo, especialmente, después de viralizarse unas imágenes en las que un grupo de menores encapuchados linchan a un policía en el suelo al grito de "¡matadle!". El agente se encuentra hospitalizado y el ministro del interior, Laurent Nuñez, ha informado que se está investigando el hecho como "intento de homicidio".

Algunos directores de colegio y responsables sindicales empiezan a desmarcarse de esta violencia. "Quiero desdramatizar esto un poco, porque en verdad estas escenas han sucedido al margen de las manifestaciones de los liceos. Había un grupo de jóvenes, que no eran alumnos, que empezaron a tirar morteros contra los manifestantes y la escuela. Después se fueron corriendo. (...) Me gustaría también decir que en la mayoría de liceos todo está pasando con completa normalidad", explicó Richard Commeau, director de uno de los liceos de Clermont-Ferrand, en Puy de Dôme, para BFMTV.

El Gobierno insiste en desvincular a los estudiantes de los llamados *casseurs*, término creado durante las protestas del verano de 2023 por la muerte de Nahel --un joven de 17 años, a manos de un policía--, para referirse a los grupos de jóvenes que aprovechan las movilizaciones para provocar disturbios y romper todo a su paso.

La presencia de estos grupúsculos ha generado un gran debate en Francia; por el nivel de violencia, pero también por la impunidad a la que se enfrentan por ser, en su mayoría, menores. Por ello, el Gobierno presentó una reforma judicial recientemente que permite condenar a estos violentos y hacer también responsables a sus tutores legales de los destrozos que ocasionan.

"Estas imágenes de una violencia inusual son insostenibles. (...) Apoyo total a los policías y gendarmes que intervienen en condiciones difíciles y cuando emplean la fuerza, conforme a mis instrucciones, no se enfrentan a manifestantes sino a alborotadores", ha manifestado el ministro del Interior en su perfil de X este viernes.



Desaparece el comentario de texto del examen de Selectividad: «Estamos acabando con el espíritu crítico»

Por recomendación del Ministerio de Educación, las comunidades han ido eliminando este ejercicio, que ahora se pide desglosado

Beatriz L. Echazarreta. 03/10/2026

El comentario de texto, fuente de dolores de cabeza para varias generaciones de estudiantes, queda oficialmente descatalogado de la Selectividad. Estos días, en que se han hecho públicos los modelos de examen, este clásico ejercicio de la asignatura de Lengua y Literatura desaparecía como tal de las últimas regiones que se habían resistido a eliminarlo, como la Comunidad de Madrid.

Pero para entender los antecedentes que han motivado este cambio, hay que retrotraerse al verano de 2024, cuando la entonces ministra de Educación, Pilar Alegría, anunció que la Selectividad en España sería menos memorística. El ministerio argumentó que la nueva PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) tendría un enfoque más «competencial», la palabra mágica de las nuevas pedagogías para hablar de «creatividad, reflexión y madurez». Se acordaron unos criterios de evaluación homogéneos, como una nueva penalización de las faltas de ortografía, así como una estructura común de examen para las materias troncales. Ese nuevo esquema era el que acababa con el comentario de texto como ejercicio. En su lugar, se podían pedir algunas preguntas independientes que antes estaban integradas en el comentario.

Sin embargo, llegó junio, y cada comunidad autónoma puso el examen de Selectividad que le dio la gana. La PAU común fracasó en el mismo año que se estrenaba. Aquel curso, además, hubo manifestaciones de profesores y alumnos en toda España porque los 'nuevos modelos de examen' habían llegado tarde, tres meses después de que arrancara el curso. Pero esa muerte anunciada del comentario de texto tal y como lo habíamos conocido será ya una realidad en la Selectividad a la que se enfrenten los estudiantes este curso. Un cambio que preocupa a los profesores de Lengua y Literatura con los que ha contactado este diario. ¿Así se incentiva la madurez, como cree el Ministerio de Educación?

Es precisamente una docente de Secundaria la que avisa a ABC de que este ejercicio no aparece en ninguno de los modelos de pregunta para este año. «En el comentario de texto se pedían varias cuestiones más allá de la estructura, la cohesión o el tipo de texto (que son las preguntas que pueden entrar ahora). La parte semántica, por ejemplo, servía para que el alumno pudiese identificar palabras con connotaciones muy fuertes», introduce María Vila, que es profesora de Lengua en un colegio privado del centro de Madrid.

Por ejemplo, si el alumno se enfrentaba a un texto científico, la tarea de localizar palabras más asépticas, con significados denotativos, le ayudaba a entender qué tipo de fragmento tenía delante. «Si, por el contrario, caía un texto opinativo o con un tono más emocional, el camino que marcaba el comentario de texto servía para que el estudiante entendiera que el objetivo de las palabras era manipularle», continúa Vila.

Sin embargo, el argumento del Ministerio de Educación, a partir del marco fijado por la Lomloe o ley Celaá, era precisamente el contrario: que el alumno no llegara con una plantilla aprendida de memoria y la 'vomitara' en el examen. Los profesores de Lengua y Literatura consultados discrepan. «Creo que al eliminar el comentario de

texto estamos acabando con el espíritu crítico de los alumnos. Cada texto es diferente, por lo que resulta imposible confiar en la memoria. La 'plantilla' ayuda a llevar un orden en la exposición de ideas. Además, creo que una vez se ha eliminado, es muy difícil recuperar ese ejercicio en el aula», lamenta Vila.

La primera Selectividad sin comentario de texto a nivel nacional llega después de que España haya obtenido los peores resultados de su historia en el informe PISA. Con el agravante de que Lectura es la materia en la que más han bajado de media nuestros estudiantes (con un descenso de 23 puntos, que equivalen a unos dos cursos académicos). «Los alumnos no saben leer entre líneas. Nos quejamos de que la comprensión lectora es cada vez más deficiente, pero las decisiones que se van tomando no ayudan a mejorar», señala Tolo Berrocal, que es maestro de Primaria y acaba de publicar 'Dictados en Acción', un libro en el que se defienden las bondades pedagógicas de los dictados más allá del mero ejercicio de ortografía.

«Para desarrollar el espíritu crítico no queda otra que entrenar, practicar. Nadie tiene la ciencia infusa. El comentario de texto ayudaba a ello. Si lo quitas, reduces el ejercicio a buscar datos. Descartas la parte de la deducción. ¿Y si el autor lo que quiere es ser irónico», se plantea este maestro. «En mi opinión, lo que se está haciendo es igualar por abajo», añade la profesora Vila. Los números son elocuentes: en 2026, el 95% de los estudiantes aprobaron la PAU.

EL PAÍS

La educación inclusiva como pacto esencial

Este reto no puede empezar de nuevo cada vez que cambia un Gobierno ni depender de la voluntad excepcional de determinados equipos directivos

MIGUEL SOLER. 03 OCT 2026

Una política de educación inclusiva no puede empezar de nuevo cada vez que cambia un gobierno ni depender de la voluntad excepcional de determinados equipos. Necesita una dirección compartida, recursos y tiempo para transformar la enseñanza, la organización de los centros y la respuesta que recibe cada estudiante.

El Ministerio presentó en la última Conferencia Sectorial de Educación el Plan Estratégico de Educación Inclusiva, un marco común para orientar el trabajo de todas las administraciones. Sería fundamental que fuera asumido por las comunidades autónomas como base compartida.

En un sistema educativo descentralizado, acordar un marco general no significa uniformar las políticas. Cada comunidad debe adaptar las actuaciones a su realidad, pero ningún estudiante debería recibir menos apoyo por el territorio en el que viva.

El principal valor del Plan se encuentra en su manera de entender la inclusión. No la presenta como una actuación añadida al sistema ni como una respuesta dirigida exclusivamente al alumnado con discapacidad o con necesidades específicas de apoyo educativo. La considera una orientación estructural que debe mejorar la educación de todo el alumnado.

La diversidad es la realidad habitual de cualquier aula. Hay estudiantes que necesitan apoyos especializados. Otros encuentran dificultades que pueden superarse mediante una intervención temprana. También hay alumnado con altas capacidades que necesita oportunidades para profundizar y avanzar. Atender a todo el alumnado no significa diluir las necesidades específicas, sino garantizar una respuesta más intensa a quien la necesita.

Esta concepción obliga a analizar también las barreras que crea el sistema. Una misma dificultad tendrá consecuencias distintas según la organización del aula, las expectativas del profesorado, la accesibilidad de los materiales, la evaluación o el momento en el que llegan los apoyos.

La educación inclusiva no comienza cuando aparece un diagnóstico. Empieza en el currículo, en la forma de enseñar y en la organización del centro. Un currículo accesible, metodologías cooperativas, apoyos dentro del aula y una evaluación que permita intervenir a tiempo mejoran el aprendizaje de todo el alumnado. El Diseño Universal para el Aprendizaje puede ayudar a anticipar barreras sin sustituir los apoyos especializados.

La inclusión tampoco puede identificarse con una reducción de la exigencia. Todo el alumnado tiene derecho a acceder a una base cultural ambiciosa, recibir ayuda y comprobar que puede progresar. Las expectativas altas no consisten en pedir lo mismo de la misma manera, sino en confiar en las posibilidades de cada persona y proporcionar los medios necesarios.

Estar escolarizado en un centro ordinario no es suficiente. Hay que valorar la participación, el aprendizaje, el bienestar, el progreso y el sentido de pertenencia. La enseñanza ordinaria debe constituir la primera respuesta y los apoyos deben incorporarse al aula cuando favorezcan el aprendizaje compartido. Si se necesita una atención especialmente intensa, el sistema debe garantizarla sin demoras. Nadie debería tener que elegir entre recibir apoyos y aprender junto a sus iguales.

Los centros de educación especial pueden aportar su experiencia como centros de referencia y apoyo al sistema ordinario, sin debilitar la atención especializada que pueda necesitar determinado alumnado.

Nueva organización y recursos

La inclusión exige transformar la organización de los centros. No puede descansar únicamente sobre los departamentos de orientación, el profesorado de apoyo o unas pocas personas especialmente comprometidas. Requiere coordinación, planificación conjunta, liderazgo pedagógico, accesibilidad, formación y estabilidad de los equipos.

Nada de esto será posible sin profesorado suficiente, profesionales de orientación y apoyo, plantillas estables y recursos distribuidos según las necesidades de cada centro. No basta con pedir al profesorado que haga posible la inclusión. La administración debe garantizar las condiciones, acompañar los cambios y reconocer el trabajo de quienes los desarrollan.

La lucha contra la segregación escolar forma parte de esta política. Todos los centros sostenidos con fondos públicos deben compartir la responsabilidad de una escolarización equilibrada. Es necesaria la colaboración de las familias, los servicios públicos, los municipios y las entidades comunitarias.

El Plan propone comprobar periódicamente si las medidas adoptadas mejoran realmente la educación del alumnado. Para apoyar ese seguimiento, plantea crear un observatorio de la inclusión que reúna información, promueva la participación y permita conocer cómo avanza su aplicación. Habrá que saber si los apoyos llegan a tiempo, si aumentan la participación y el aprendizaje, si mejora el bienestar y si las trayectorias educativas tienen continuidad. Evaluar no debe consistir en contar actividades, sino en conocer los resultados y corregir lo que no funcione.

Este marco deberá completarse mediante un plan de acción que concrete prioridades, calendario, responsabilidades y presupuesto. Una transformación de esta complejidad necesita una aplicación progresiva, pero la progresividad debe servir para ordenar los avances y no para aplazarlos.

Pactar este Plan Estratégico podría constituir un primer paso concreto hacia el pacto educativo que llevamos años reclamando. No hace falta coincidir en todas las políticas ni eliminar las diferencias legítimas entre gobiernos. Sí necesitamos acordar qué significa hoy una educación inclusiva y qué garantías no deberían debilitarse con cada cambio político.

Una educación inclusiva se reconoce cuando el sistema mejora el aprendizaje de todo el alumnado y garantiza a cada estudiante los apoyos que necesita. Convertir ese principio en un compromiso común daría continuidad al trabajo de los centros y evitaría empezar de nuevo cada pocos años. La inclusión no es una política sectorial. Es una condición de la calidad y la justicia de todo el sistema educativo.

Miguel Soler fue secretario autonómico de Educación y Formación Profesional de la Generalitat Valenciana entre 2015 y 2023.

EL MUNDO

La fuga de maestras españolas a Finlandia por 3.298 euros y plaza fija: se necesitan 9.000 nuevos puestos en Infantil en cuatro años

"Si esto no mejora, nos terminaremos yendo todas las buenas", dicen las docentes reclutadas por el Ayuntamiento de Helsinki

Olga R. Sanmartín. Madrid. Sábado, 3 octubre 2026

Aida Pérez Oliver, maestra de Alcobendas de 24 años, comenzará la semana que viene un curso intensivo online de clases de fines pagado por el Ayuntamiento de Helsinki con la meta de viajar a Finlandia en 10 meses para obtener una plaza fija en una escuela pública. Si se saca el diploma del nivel B1 de aquí a agosto, podrá firmar un contrato de 3.298 euros brutos al mes (entre 2.500 y 2.700 netos) más seguro médico privado y 550 euros anuales para gastos culturales y de transporte. «Además, el Ayuntamiento me va a ayudar a buscar piso, que allí cuesta unos 700 u 800 euros. En España es muy difícil independizarse y tener una casa. Yo vivo con mis padres», añade.

Tiene un grado superior, una carrera universitaria, un nivel C1 de inglés que ha logrado con una educación pública bilingüe y nociones de noruego, un idioma que aprendió por su cuenta porque le gustaban los grupos de música de ese país. «Aquí es complicado encontrar trabajo porque mucha gente se presenta a las oposiciones y, aunque aprobara, no siempre hay plazas. Pasarían muchos años hasta que lograra tener un puesto fijo. La entrevistadora finlandesa me dijo que buscaban a las españolas porque estamos mejor formadas. Allí sólo con un título consigues trabajo. Como no mejoren las cosas en España, acabarán consiguiendo que nos vayamos todas», lamenta Aida, que tiene una hermana violonchelista que trabaja en un supermercado.

Los problemas de la vivienda y las precarias condiciones laborales y salariales de la Educación Infantil están abocando a sus trabajadoras -la inmensa mayoría son mujeres- a buscar mejores oportunidades en Irlanda,

Alemania o Finlandia, países donde hay déficit de profesores. Educadoras de esta etapa protagonizaron en mayo una huelga en toda España que se ha convertido en indefinida en Madrid para pedir que bajen las ratios y suban unos salarios mileuristas. Mientras, un millar de tituladas del grado universitario de Educación Infantil se ha presentado a un proceso de selección organizado por el Ayuntamiento de Helsinki para optar a 60 plazas el próximo curso.

Durante la visita que inician los Reyes a Finlandia el lunes, Doña Letizia conocerá la escuela Käpylä de Helsinki, que tiene un programa bilingüe en español, acompañada de la primera dama, Suzanne Innes-Stubb. Su sistema educativo está considerado como el mejor del mundo, pero, aun así, faltan maestros de Infantil. ¿Por qué?

Hay dos motivos, según explica Marius Chanéac, portavoz de la división de Educación del Ayuntamiento de Helsinki. Por un lado, «el Gobierno ha puesto en marcha una reforma para mejorar la cualificación de los maestros: quiere que aumenten los graduados universitarios, mientras que ahora basta con tener una FP». «Actualmente, se exige a las escuelas que un tercio de su personal sean graduados universitarios, pero en 2030 tendrá que haber dos tercios», añade. Por otro lado, el plan es bajar también el tamaño de las aulas: si ahora hay 12 niños por cada maestro cualificado, habrá sólo siete niños, lo que «va a multiplicar las necesidades de maestros».

Para 2030 las seis principales ciudades de Finlandia necesitarán incorporar 9.000 nuevos docentes con titulación superior. De ellos, harán falta 6.000 sólo para Helsinki, la ciudad más poblada, donde ya se han quedado 2.200 plazas vacantes. Chanéac dice que la gran mayoría de participantes en el programa de reclutamiento son españolas porque es el país con el que les resulta más fácil homologar los títulos. «Llevamos desde 2024 con este programa, pero este año hemos recibido el triple de solicitudes. Parece que muchas maestras españolas se están planteando en serio la posibilidad de emigrar para poder trabajar y acceder a condiciones laborales más favorables», indica Chanéac, que ha establecido convenios con más de 30 universidades españolas para ayudar a difundir un proyecto que es pionero en Finlandia.

María López Rubio, maestra de 22 años, estuvo mirando para irse a Irlanda, donde también reclutan a docentes, pero le gustó más el programa finlandés. «En Irlanda tenía que buscar el trabajo por mi cuenta. Mientras que el Ayuntamiento de Helsinki te facilita el empleo, te encuentra el alojamiento, te ayuda con la homologación del título, te abre una cuenta en el banco...», enumera. Incluso les recogen en el aeropuerto y les dejan en la misma puerta de su casa. Lo que más le gustó, en todo caso, es que le hicieron sentirse «valorada».

María es hija única, pero sus padres respaldan su decisión de probar suerte en otro país. Cuando su madre era joven, también se fue un tiempo a trabajar a Disneyland París. «Mi idea es probar un año y, si todo va bien, poder empezar una vida en Finlandia. En España la situación está como está. Una maestra gana unos 1.500 euros. He estado mirando ofertas en escuelas infantiles privadas de 0 a 3 años y muchas veces contratan por 900 euros a universitarias como si fueran técnicas. Independizarse, en estas condiciones, es imposible. Un piso decente en Alcalá de Henares, donde vivo, vale 1.000 euros», lamenta.

También emigrarán a Helsinki, con la idea de quedarse a vivir, los maestros Mireya Hernández y Emilio Murasan, de 21 años, que son pareja -aunque cada uno vive con sus padres- y quieren formar una familia. «Las condiciones para conciliar son mejores en Finlandia. Cada progenitor tiene derecho a seis meses de baja por nacimiento de su hijo, además de que los trabajos valoran la natalidad. El Ayuntamiento de Helsinki ayuda a buscar trabajo a la pareja del maestro, incluso aunque tenga otra profesión. Quieren gente de fuera que esté dispuesta a formar una familia», relatan. Emilio estuvo cuatro meses en Finlandia de Erasmus y, como a Mireya, siempre le atrajo su modelo educativo de «atención más individualizada» a los alumnos, ratios pequeñas y «valoración y respeto al profesor».

«A mí me gustaría que en España también bajaran las ratios y que se priorizaran la exploración, el contacto con la naturaleza y la autonomía del alumno. Esta es una profesión muy importante», apunta Andrea Estremera, de 23 años y titulada en el doble grado de Educación Infantil y Primaria de la Universidad Autónoma de Madrid. Cuando leyó las condiciones de la oferta finlandesa, pensó que «había gato encerrado». «No tenía pensado irme al extranjero hasta ese momento, aunque hice la beca Erasmus en la República Checa, he estudiado inglés y alemán y me gusta conocer otros idiomas y países», cuenta. «Finlandia es un país muy caro, pero me ofrecen un puesto público fijo, como de funcionaria, y el salario al menos está acorde con el nivel de vida. Si en España me pagaran 3.200 euros, me quedaría».

EL DEBATE **OPINIÓN**

PISA y las reivindicaciones de los docentes

Los resultados de PISA 2025 han sido catastróficos. Lo han sido en casi todas partes, pero especialmente en España y, dentro de ella, en Cataluña, que incluso hizo trampas para sacar de la muestra a los alumnos con necesidad de apoyo educativo, y el País Vasco

Luis E. Íñigo 03 oct. 2026

Como ya sabrán ustedes, hace unas semanas se publicó el último Informe PISA. Por si lo han olvidado, les recordaré que PISA es el acrónimo del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes impulsado por la OCDE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. La OCDE es la sucesora de la OECE, la Organización Europea para la Cooperación Económica, creada en abril de 1948 por los países del Viejo Continente, muy maltrecho tras la Segunda Guerra Mundial y en riesgo de caer en manos del comunismo soviético, beneficiarios del Plan Marshall. Fue fundada en 1961, tras la incorporación a la OECE de EE.UU. y Canadá, y agrupa en la actualidad a treinta y ocho estados, los tenidos por más desarrollados del planeta.

Cada cuatro años PISA mide la capacidad de los jóvenes de quince años, en la mayoría de los sistemas educativos, la edad a la que concluye la educación obligatoria, para utilizar sus conocimientos y habilidades de lectura, matemáticas y ciencias para afrontar retos de la vida real, o, dicho de otro modo, los conocimientos y habilidades esenciales para su participación en la vida social y económica. Además, cada ciclo incluye un dominio innovador. En la próxima edición, la correspondiente a 2029, será la alfabetización mediática y en inteligencia artificial (MAIL).

Los resultados de PISA 2025 han sido catastróficos. Lo han sido en casi todas partes, pero especialmente en España y, dentro de ella, en Cataluña, que incluso hizo trampas para sacar de la muestra a los alumnos con necesidad de apoyo educativo, y el País Vasco. Creo que esto demuestra dos cosas, aunque el tiempo dirá si estoy o no en lo cierto. La primera, que enseñar a los niños en una lengua distinta de la materna los sitúa en inferioridad de condiciones respecto a los que lo hacen, incrementando su riesgo de fracaso escolar. Y segunda, que el currículo competencial no está funcionando, porque ha dejado de enseñar contenidos, pero se muestra también incapaz de enseñar competencias. Que esto tiene que ver con el exceso de exposición a los dispositivos móviles desde edades muy tempranas, que dificulta el aprendizaje de la lectoescritura y hace caer en picado la capacidad de concentración y la tolerancia a la frustración, parece también cierto. Debemos abrir una reflexión seria sobre estos asuntos. Lo que está en juego merece la pena.

¿Y qué piensan al respecto los profesores? Los nuestros, los españoles, parecen, desee luego, muy enfadados. En Cataluña y Valencia las huelgas y manifestaciones vienen ya del pasado curso: en otras comunidades como Madrid, se prepara un otoño caliente, por usar el lenguaje clásico de las movilizaciones laborales. Me dice un amigo director, en cuyo conocimiento de estas cosas confío ciegamente, que lo que se prepara no es fruto de la iniciativa de los sindicatos, bastante desprestigiados a estas alturas, aunque no han tenido otra opción que sumarse después para no quedar desbordados. Se trata de una movilización que nace de las propias bases, de los docentes cansados de la situación que soportan, que se agrava año tras año sin que a nadie parezca importarle.

Es cierto que, a priori, sus reivindicaciones pueden sorprender. Los sindicatos madrileños, por ejemplo, piden una drástica bajada de ratios, un aumento salarial mensual de 600 euros, reducir la burocracia y la carga lectiva, y un plan autonómico de climatización. Eso es lo que dice la prensa, demasiado dada al sensacionalismo y la simplificación. Sin embargo, no creo yo que sean esos los problemas más urgentes de la enseñanza en nuestros días, aunque puedan serlo de sus profesores. Me parece mucho más relevante asegurar en nuestros centros una verdadera atención a la diversidad, encomendada a profesionales cualificados para atender a los alumnos que presentan necesidades específicas de apoyo educativo, que ya no son unos pocos por aula, sino un porcentaje muy significativo y que no deja de crecer. Quizá así podrían aprender también los alumnos ordinarios, cada vez más perjudicados por la bajada efectiva del nivel que supone esa enorme diversidad y el ruido continuo en las clases, que impide a muchos niños escuchar las explicaciones de su profesor. Que PISA nos señale como uno de los países desarrollados con menos alumnos excelentes debería preocuparnos; es mucho el talento que estamos desperdiciando. Sería bueno también que comenzará a normalizarse la idea de contar con dos profesores enseñando a la vez, al menos en las áreas instrumentales (con perdón, ya sé que dicha denominación no procede en un currículo competencial), porque uno solo es incapaz, por competente que sea, de atender a alumnos tan diversos. No creo, por tanto, que baste con reducir la carga lectiva y la ratio, sin más. Si seguimos enseñando igual, no importa mucho cuántos alumnos tengamos en el aula. La enseñanza debe personalizarse, adecuarse a lo que cada alumno es y necesita, y eso no lo resuelven las ratios ni los horarios. ¿Lo resolverán las pantallas? Creo que si se usan bien, y solo a partir de una edad en la que los niños sepan ya leer y escribir y hayan adquirido el hábito de hacerlo, pueden resultar muy útiles. Lo que dé de sí la IA ya lo veremos. Creo, no obstante, que será mucho, siempre que no terminemos por considerarla una esclava para hacer lo que nosotros no queramos, porque entonces seremos nosotros los que acabaremos por convertirnos en esclavos suyos, tan dependientes de ella que no sepamos hacer nada solos. Sobre todo una cosa: pensar. Eso nadie debe hacerlo pro nosotros y menos aún por nuestros alumnos, no sea que acabemos proclamando, como dicen que hizo el rector de la extinta universidad catalana de Cervera durante una visita realizada en 1827 por Fernando VII: «Lejos de nosotros la funesta manía de pensar». Con PISA o sin PISA, pensar es lo que nos hace humanos. No deberíamos olvidarlo, como parece que ha hecho nuestro sistema educativo.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

Miquel Àngel Alegre, experto en política educativa: "Hablar de competencias no significa dejar de hablar de conocimientos"

El jefe de proyectos de la nueva Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación en Catalunya, organismo independiente que ha sustituido al desaparecido Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, se propone "contribuir a la mejora, la excelencia y la equidad" del sistema educativo

Helena López. 04 OCT 2026

—¿Le sorprendieron los resultados de PISA?

—La contundencia del resultado sí me sorprendió. Esperaba cierta continuidad en la curva del bajón, pero no una caída tan fuerte y generalizada en tres años, incluso en países nórdicos o en países como Portugal e Irlanda.

—*Llama la atención Portugal, hasta ahora referente de país que parecía haber encontrado la fórmula. ¿Cambiaron las políticas y volvió a bajar? ¿Cree que sacaremos algún aprendizaje?*

—No hay recetas mágicas. Cuando un país destaca intentamos ver qué está haciendo bien y a veces detectamos patrones, pero no está tan claro. Portugal había alcanzado niveles de calidad y equidad bastante dignos y ahora ambas cosas se han resentido. Cuando la estructura no es sólida y van cambiando los marcos sobre qué enseñar y cómo evaluar, y además aumenta la complejidad en las aulas, el edificio se vuelve inestable. La escuela hace lo que puede, pero está condicionada por factores que van mucho más allá de ella.

—¿Le han sorprendido porque los datos propios catalanes que están analizando son mejores?

—Los resultados de las pruebas propias de la agencia los presentaremos cuando estén bien analizados. Me refería a que, a escala global, ya esperaba cierto bajón, pero no tan pronunciado. Aun así, soy optimista y creo que dentro de tres años la curva puede remontar.

—¿Hemos tocado fondo?

—Creo que sí, lo que nos obligará a repensar qué significa educar y hasta dónde puede llegar la escuela por sí sola. Los resultados caen, aumenta la inequidad y, aunque la escuela y los profesores lo intentan, no conseguimos revertirlo. La escuela no puede corregir por completo las desigualdades. Puede compensarlas o frenarlas, pero no eliminarlas. PISA vuelve a mostrar que la escuela no puede con todo. Hay factores de contexto. El covid provocó un impacto muy fuerte en los aprendizajes, especialmente entre las poblaciones más vulnerables. Además, hay un factor generacional. Alumnos de las últimas ediciones han crecido con las consecuencias de la crisis económica de 2010: pobreza, paro e inestabilidad familiar. Todo esto tiene efectos acumulados. Por eso, un gran acuerdo educativo no puede implicar solo a la comunidad educativa. Necesita también políticas sociales y la implicación coordinada de distintas administraciones.

—*Una de las recetas que plantea es alinear el currículo con las prácticas pedagógicas. ¿El problema no era que el currículo fuera competencial, sino que no lo estamos desplegando bien?*

—Los centros y los profesionales necesitamos marcos estables que nos indiquen qué enseñar, cómo hacerlo y cómo evaluarlo. Existe un marco general, pero entre ese marco y lo que sucede en los centros hay muchos niveles de despliegue. El Estado fija unas bases, las comunidades autónomas las adaptan y luego cada centro las concreta. Por eso no es automático que un cambio curricular llegue directamente al aula. Y tampoco debería serlo del todo, porque los centros necesitan autonomía para adaptar el currículo a su realidad. La clave está en concretar los objetivos: si deben fijarse por etapa, por ciclo o por curso...

—¿Cuál sería la mejor opción?

—Yo creo que la idea de ciclo educativo puede funcionar bien. No tiene sentido esperar al final de Primaria o Secundaria para comprobar si se han alcanzado determinados objetivos. Debería haber varios momentos intermedios. Además, hablar de competencias no significa dejar de hablar de contenidos o conocimientos. La competencia matemática no es solo calcular un porcentaje, sino entender qué significa y saber aplicarlo. En ciencias, no basta con memorizar qué es la fotosíntesis: también hay que experimentar, observar y extraer conclusiones. Las competencias más complejas se construyen sobre aprendizajes fundamentales. Eso debe poder programarse con cierta claridad, sabiendo qué se trabaja en cada periodo y cómo se avanza.

—*El problema es que a veces se elaboran orientaciones, se cuelgan en un portal y parece que el trabajo ya está hecho. Pero esas concreciones no siempre se transmiten bien a los centros...*

—Pueden llegar de forma distinta según cómo trabaje la inspección, el centro de recursos u otros agentes. Eso genera sensación de inestabilidad y hace que muchos centros vayan perdidos. Las orientaciones deben servir para guiar la práctica, pero después los centros tienen que poder adaptarlas, reflexionarlas colectivamente y evaluarlas. Y todo esto necesita tiempo. Precisamente el tiempo es una de las principales demandas del profesorado: tiempo para coordinarse, pensar y afrontar situaciones cada vez más complejas.

–El malestar docente no amaina, pero parece que el Govern quiere poner el foco en el nivel académico. ¿Cree que el malestar docente se revertirá?

–Soy optimista y creo que el malestar irá disminuyendo, aunque habrá que ver si se encauzan las negociaciones. También habrá que comprobar si las mejoras de recursos y dotaciones prometidas llegan realmente a los centros. Hay una preocupación clara por los resultados académicos y, al mismo tiempo, un profesorado muy tensionado. Ambas cosas están relacionadas. Mejorar los resultados es importante, pero cuando el discurso público insiste constantemente en que 'Catalunya va fatal', el profesorado recibe una presión muy fuerte. Los docentes dicen sentirse presionados por las evaluaciones externas, ya sean PISA o las pruebas de competencias, incluso cuando nadie les exige directamente entrenar a los alumnos para esas pruebas. Es una presión que muchas veces se interioriza. Por eso no debemos obsesionarnos con las puntuaciones.

–¿Para qué deben servir?

–Deben orientar la mejora, pero no convertirse en el único objetivo. Si ayudamos a los centros a trabajar mejor por competencias, estabilizamos los marcos curriculares y de evaluación y, además, implicamos a agentes sociales para recuperar la confianza en la escuela, los resultados pueden mejorar. No basta con aplicar parches aislados: un programa de refuerzo de matemáticas aquí o uno de comprensión lectora allá. Lo importante es que el centro disponga de recursos, acompañamiento y una red de agentes alineados en una misma dirección.

–El Govern quiere impulsar un debate a través del Consell d'Educació de Catalunya para recuperar esa confianza. ¿Funcionará?

–Estoy expectante. Me gustaría que realmente sirviera para eso, pero estos procesos necesitan tiempo. Si se pretende llegar muy rápido a unas conclusiones o a un pacto, existe el riesgo de precipitarse. Hay que rebajar tensiones, recuperar confianza entre los agentes e incorporar también actores que hasta ahora quizá no estaban presentes. Una alianza sólida no se construye solo con promesas. Hace falta trabajar durante un tiempo, cumplir compromisos y demostrar que esos compromisos empiezan a producir efectos. El pacto necesita tiempo de elaboración, de consolidación y de seguimiento. No sé si se quiere correr demasiado. En cualquier caso, abrir el debate ya es positivo. Hablar, implicar a los distintos sectores y demostrar a las familias que existe preocupación y que se está intentando actuar.

EL MUNDO

La 'champions' del conocimiento financiero se la disputan cuatro institutos gallegos: "Cuando nos toque controlar un presupuesto, no partiremos de cero"

Los cuatro centros que este lunes se disputan los dos títulos son gallegos. Una optativa específica implantada por la Xunta en 2023 ayuda a explicar el éxito de una comunidad que ya roza los 3.000 alumnos de Cultura Financiera

Juan B. Cañellas. Santiago de Compostela. Lunes, 5 octubre 2026

"Inflación, presupuestos, balances... Son conceptos que casi todos conocemos y hasta sabemos definir. El problema llega cuando toca utilizarlos. Hay gente que entra en un banco, le preguntan si quiere una tarjeta de crédito o de débito y no sabe cuál es la diferencia". Lo cuenta Carlos Barcia, director del Instituto Alcalde Xosé Pichel de Coristanco (La Coruña), que asegura que muchos alumnos no conceden a los conocimientos financieros "la importancia que merecen", pese a que tarde o temprano tendrán que enfrentarse a ellos en su vida diaria.

Y los datos le dan la razón. El último informe PISA de cultura financiera situó a los alumnos españoles 12 puntos por debajo de la media de la OCDE y, entre los adultos, apenas el 19% fue capaz de responder correctamente a tres cuestiones básicas sobre inflación, interés compuesto y diversificación del riesgo, según la Encuesta de Competencias Financieras.

Por eso, desde el centro público que dirige Barcia han intentado en los últimos meses acortar esa brecha, trabajando de forma específica estos contenidos hasta lograr clasificarse para la final del concurso 'Finanzas Para Todos', promovido por la CNMV, el Banco de España y el Ministerio de Economía, que se disputa este mismo lunes en el Palacio de la Bolsa de Madrid.

Pero si ya tenía mérito que un instituto que ellos mismos definen como "muy rural", situado en un municipio de apenas 5.950 habitantes y conocido sobre todo "por sus patatas", se colara en esta particular 'Champions' financiera, el cuadro final lo hace todavía más llamativo: los cuatro finalistas son gallegos. Así que, aunque este lunes aún quede por decidir quién gana cada categoría, las dos copas ya comparten un mismo destino.

PLENO GALLEGO

"Algo especial tendrá Galicia", bromea Roberto España, responsable del Plan de Educación Financiera del Banco de España, que sitúa una de las diferencias al llegar a Secundaria, cuando los alumnos empiezan a escoger materias vinculadas con este ámbito.

Mientras en muchas comunidades la oferta sigue más pegada a la Economía como disciplina o al emprendimiento, desde 2023 el Gobierno gallego imparte una asignatura específica de Cultura Financiera, pensada para "aterrizar los conceptos al día a día" y hacerlos útiles también para quienes no tienen intención de seguir después una rama económica.

España sospecha que ahí puede haber parte de la explicación de los buenos resultados. Galicia ni siquiera fue la comunidad con más docentes inscritos en el programa escolar (Andalucía y Madrid estuvieron por delante) y, sin embargo, ha terminado colocando a sus cuatro equipos en las dos finales.

"Muchas veces hablamos de economía pura y dura o de contenidos muy orientados al emprendimiento. Tienen todo el sentido para quien quiera tirar por ahí, pero pueden alejar a quien no tenga esa vocación. No buscamos que todos quieran ser el próximo Warren Buffett, sino que aprendan a manejar su dinero, tomar decisiones con criterio y no acabar delegando sus finanzas en familiares o terceros porque no saben cómo gestionarlas", resume.

Desde la propia Consejería de Educación celebran además la acogida de una materia que arrancó con unos 880 alumnos y ya roza los 3.000.

IMPLICACIÓN

Ese enfoque también se reconoce entre los propios concursantes. Noemí García, una de las alumnas del instituto de Coristanco, no tiene previsto orientar su futuro hacia la Economía, pero sí ve utilidad inmediata en lo aprendido. "A estas edades ya empiezan a confiar en nosotros para gestionar algo de dinero. Nos sirve ahora y también para que, cuando mañana tengamos delante un presupuesto o tengamos que manejar nuestro propio dinero, no partamos de cero", explica.

El formato competitivo añade otro incentivo. La participación es voluntaria y llegar hasta la final exige mantener la preparación incluso después de terminar el curso, pero los viajes, las pruebas y el trabajo en equipo consiguen que unos contenidos que sobre el papel podrían parecer áridos entren de otra manera. "Nunca habíamos pensado que acabaríamos disputando una final de conocimientos financieros, pero hacerlo así te motiva y hace que los conceptos importantes se queden", reconoce Jorge Cívís, otro de los alumnos.

La existencia de la asignatura de Cultura Financiera facilita además una preparación que en otros centros depende muchas veces de profesores dispuestos a buscar huecos en tutorías u horas de libre disposición para trabajar los materiales de Finanzas Para Todos. En Galicia, buena parte de esos contenidos ya encajan con lo visto durante el curso, aunque los equipos clasificados también tuvieron que repasarlos durante el verano para llegar hasta aquí.

Y al otro lado de la final cadete la impresión es muy parecida. Mateo Regueira, de 14 años y alumno del Colegio Obradoiro, ha escogido este curso Física y Química y tampoco imagina su futuro ligado a la Economía. "Seguramente vaya por otro lado, pero esto me servirá cuando sea mayor para controlar mi dinero y saber cómo actuar".

Este mediodía quedará por decidir quién levanta cada título. Lo demás ya está resuelto: las dos copas se quedan en Galicia.

EL DEBATE OPINIÓN

Educación: reforzar los pilares cuando todo está cambiando

Durante el último año, exministros, académicos, expertos de la ONY y representantes de la sociedad civil se han reunido para reflexionar y proponer un marco educativo para un mundo cada vez más complejo y plural

Ignasi Grau. Jan De Groof. 05 oct. 2026

Los resultados educativos no engañan: los niños aprenden cada vez menos. En los debates internacionales se plantea cada vez con mayor frecuencia cuál debería ser el nuevo paradigma pedagógico y legislativo capaz de revertir esta preocupante tendencia. A ello debemos añadir un entorno ya de por sí inestable e impredecible, que se vuelve aún más incierto con la revolución de la inteligencia artificial. Entonces, ¿qué debemos hacer?

Nuestra primera respuesta sería: ni caer en soluciones simplistas ni dejarnos seducir por la última revolución educativa. En cuanto a las soluciones simplistas, PISA ya ha dejado claro que no se trata simplemente de aumentar los presupuestos o reducir el tamaño de las clases —que parece haberse convertido en el estribillo que escuchamos como respuesta en bastantes foros—, sino de gastar de manera estratégica y centrarse en lo que funciona.

En cuanto a dejarnos seducir por la última revolución, las políticas educativas llevan años adoptando el paradigma de moda sin una reflexión suficiente: desde el aprendizaje basado en proyectos hasta las

inteligencias múltiples. Llevamos al menos doce años experimentando, mientras la tendencia de los resultados educativos ha seguido deteriorándose.

En este contexto, merece la pena destacar una iniciativa interesante impulsada por un grupo de expertos. Durante el último año, exministros, académicos, expertos de la ONY y representantes de la sociedad civil se han reunido para reflexionar y proponer un marco educativo para un mundo cada vez más complejo y plural. Esta iniciativa tiene como objetivo desarrollar un conjunto de Principios Rectores para el Pluralismo Educativo.

Una reunión celebrada en Ginebra en junio, junto con varios relatores especiales de las Naciones Unidas, y otra celebrada en julio en la sede de la UNESCO en París, con la participación de diez misiones permanentes y funcionarios de la misma, fueron fundamentales para establecer varias áreas de consenso. Aunque el trabajo aún no ha concluido, ya empiezan a perfilarse varias conclusiones: en este contexto, en lugar de seguir experimentando, necesitamos consolidar aquello que funciona.

En particular, destacan dos elementos: situar a los padres en el centro del debate educativo y establecer un currículo centrado en el conocimiento, acompañado de un sistema eficaz de evaluación.

Estos objetivos son, en líneas generales, coherentes con varias de las recomendaciones más directas identificadas por la OCDE como herramientas para cambiar la trayectoria de los resultados educativos.

En los debates educativos, a menudo nos gusta decir que la educación es lo más importante. Ha llegado el momento de convertir realmente la educación en una prioridad, centrándonos en lo que verdaderamente importa: situar a los padres y al conocimiento en el centro.

Ignasi Grau es *director de OIDEL*. Jan De Groof es *exprofesor del Colegio de Europa y presidente de Education Law Association (ELA)*

europapress.es

La comunidad educativa critica que la legislatura termina con "promesas incumplidas" y pide un pacto de Estado

MADRID 5 Oct. (EUROPA PRESS) –

La ley que establece una reducción del número máximo de alumnos por aula y una regulación básica y homogénea de la jornada lectiva del profesorado su universitario, actualmente en tramitación en la Comisión de Educación en el Congreso y cuyo objetivo era que estuviera desplegada en el curso 2031/2032, decaerá debido al adelanto electoral para el próximo 29 de noviembre anunciado este lunes por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, que dará lugar a la disolución de las Cortes Generales.

Tampoco verá la luz esta legislatura el Estatuto del Becario, también en tramitación parlamentaria, y quedan en el aire los decretos en los que trabajaba el Gobierno para garantizar la calidad de los centros de Formación Profesional o con nuevos requisitos para la creación de universidades.

El Ministerio también presentó el pasado verano a los sindicatos la reforma del real decreto de requisitos mínimos de los colegios, que incluyen la adecuación de la climatización para el confort térmico, con criterios de eficiencia energética y adaptación a las consecuencias del cambio climático, que también queda en el aire.

La comunidad educativa ha lamentado, ante la convocatoria anticipada de elecciones anunciada este lunes por Pedro Sánchez, que la legislatura termina con "promesas incumplidas" por parte del Gobierno y ha reclamado un pacto de Estado por la educación tras el 29 de noviembre.

Así, la presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), Ángela Melero, espera que la próxima legislatura "permita recuperar la estabilidad política y sobre todo la capacidad de diálogo y de acuerdo que necesita la educación española". "Las familias necesitamos políticas educativas construidas desde el consenso y con vocación de permanencia, alejadas del recurso continuado del decreto y de decisiones adoptadas sin el suficiente debate y participación de la comunidad educativa", ha subrayado Melero en declaraciones a Europa Press.

Para CONCAPA, las elecciones deben abrir una nueva etapa en la que las familias "sean escuchadas". Al nuevo Gobierno, le reclama abordar la financiación de la concertada; la gratuidad de Bachillerato y primer ciclo de Educación Infantil; una Selectividad única para toda España; libertad de elección de las familias de centro educativo; y mejorar los resultados educativos después del "fracaso" de PISA. "La educación necesita menos improvisación normativa y más acuerdos duraderos. Quien asuma la responsabilidad de gobernar tendrá ante sí una oportunidad, una obligación y una responsabilidad de trabajar por un verdadero pacto de Estado por la Educación que dé estabilidad y sitúe a los alumnos y a sus familias en el centro de las decisiones", ha manifestado la presidenta de la organización.

"LUCES Y SOMBRAS" EN ESTA LEGISLATURA

Para el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló, el balance de esta legislatura es de "luces y sombras". "La relación institucional fue razonable durante buena parte de la legislatura, pero en el tramo final han surgido preocupaciones importantes en FP, ratios e Infantil 0-3. Hace falta más estabilidad, evaluación y planificación", ha reclamado.

Aguiló ha marcado como cosas pendientes la "mejora de los resultados educativos, financiación suficiente de la concertada, libertad real de elección y culminar el desarrollo de la FP". "Cualquier cambio debe venir acompañado de recursos y aplicarse con equidad a todos los alumnos, con independencia del centro en el que estudien", ha aseverado.

En este punto, le ha reclamado al próximo Gobierno "menos confrontación ideológica y más acuerdos, evidencia y escucha a todo el sector, no solo a una parte". "Antes de seguir legislando, hay que evaluar qué funciona y qué no, con un objetivo claro: que los alumnos aprendan más y mejor", ha zanjado.

La Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE) advierte por su parte de que el balance de esta legislatura "deja motivos de preocupación". En concreto, apunta que "se ha percibido un clima de confrontación hacia la educación privada y ha faltado diálogo real con la comunidad educativa". También asegura que "se han impulsado cambios normativos sin consenso suficiente y se han echado en falta memorias económicas que permitan conocer su impacto y los recursos necesarios para aplicarlos".

"La prioridad del próximo Gobierno debe ser acordar un plan educativo estratégico de país: público, con objetivos claros, recursos, responsables y plazos. Antes de modificar o aprobar apresuradamente una nueva ley, hay que explicar qué se quiere mejorar, cómo se va a conseguir y cómo se medirán los resultados. Cada cambio de Gobierno no puede obligar a empezar de nuevo", defiende CICAE.

"BASTA YA DE PROMESAS INCUMPLIDAS Y ESLÓGANES VACÍOS"

Ante el fin de la legislatura, UGT ha reclamado que la educación "ocupe el lugar que merece": "Basta ya de promesas incumplidas y eslóganes vacíos". "El Estatuto Docente vuelve a quedar pendiente. Más de 25 años esperando una regulación que reconozca y dignifique la profesión docente", ha lamentado el sindicato, que ha mostrado su "profunda decepción" por que la legislatura "concluye sin dar respuesta a las necesidades y demandas del sector educativo y de sus profesionales".

Para UGT, mejorar la Educación "pasa necesariamente por mejorar las condiciones de quienes la hacen posible": "Menos carga burocrática, menos ratios, menos horas lectivas, más recursos, mejores condiciones laborales y una carrera profesional digna". Por ello, reclama al nuevo Gobierno que "sitúe la educación y a sus profesionales entre sus prioridades": "Necesitamos una respuesta real a los problemas de la escuela y un Estatuto Docente que reconozca el trabajo y la responsabilidad de sus profesionales".

En la misma línea, la secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Teresa Esperabé, espera "poder avanzar en los temas que quedan pendientes" con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes antes de la convocatoria de elecciones. "Que este avance electoral no pare todas las propuestas", ha advertido.

FSIE ha señalado a Europa Press que el cierre anticipado de la legislatura "deja un balance educativo insuficiente para los profesionales de la enseñanza". "Situar la reducción de la carga lectiva en la agenda es positivo, pero debe hacerse efectiva y extenderse al profesorado de la enseñanza concertada. La reducción de ratios puede mejorar las condiciones laborales y la atención al alumnado, siempre que se aborde con diálogo y contemple los distintos escenarios de la concertada y la privada, garantizando la viabilidad de los centros y el mantenimiento del empleo" ha precisado.

El sindicato exige al próximo Gobierno "compromisos concretos con estas medidas y una financiación suficiente que ponga fin a la infrafinanciación de la concertada y permita mejorar las condiciones del personal de administración y servicios", así como "un mayor apoyo económico a la Educación Infantil y a los niveles no concertados, para que las mejoras sean sostenibles en el conjunto del sector".

Desde CSIF han reclamado al Gobierno que apruebe como real decreto-ley el proyecto de ley de reducción de ratios y horario lectivo, que decae ante la disolución de las Cortes. "Si la reducción de ratios y horario lectivo se queda sin aprobar, será porque se ha elegido dejarla fuera", advierte. El sindicato, que reclama un pacto de Estado por la educación, ha lamentado que esta legislatura, nombrada por el Gobierno como 'la del profesorado', termine sin el Estatuto Docente, pendiente desde la LOMLOE; con la reforma de ratios y lectivas decaída; con una interinidad por encima del 30%, lejos del 8% comprometido con Bruselas; y sin la financiación del 7% del PIB garantizada por ley.

Asimismo, exige al nuevo Gobierno y a todas las fuerzas políticas "que la educación figure como prioridad real - y no nominal- en la legislatura que viene" y advierte de que estará "vigilante" durante la precampaña, la campaña y la constitución de las nuevas Cortes, en las mesas de negociación y, "si hace falta, en la calle, porque la educación es una cuestión de Estado, y una generación de alumnos no puede seguir esperando".

EL DEBATE

La comunidad educativa clama contra las «promesas incumplidas» del Gobierno durante la legislatura: «Será porque lo ha elegido»

Numerosos sindicatos y asociaciones reclaman al próximo Ejecutivo un pacto de Estado «sin buscar culpables» y por «una educación sin apellidos»

El Debate. 06 oct. 2026

La convocatoria anticipada de elecciones ha caído como un jarro de agua fría a la comunidad educativa por las «promesas incumplidas» por parte del Gobierno, que ha reclamado un pacto de Estado por la educación tras el 29 de noviembre.

La presidenta de la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA) Ángela Melero deseaba que la próxima legislatura «permita recuperar la estabilidad política y sobre todo la capacidad de diálogo y de acuerdo que necesita la educación española».

En declaraciones a Europa Press, Melero hacía hincapié en que las familias necesitan «políticas educativas construidas desde el consenso y con vocación de permanencia», fuera del «recurso continuado del decreto» y de decisiones «sin el suficiente debate y participación de la comunidad educativa». Así, reclamaba al nuevo Gobierno que sea constituido escuchar a las familias.

Por otro lado, pedía tratar cuestiones como la financiación de los centros concertados, la gratuidad de Bachillerato y el primer ciclo de Educación Infantil; una Selectividad única para toda España; libertad para la elección de centro educativo para los hijos; y mejores resultados educativos después del «fracaso» de PISA. La presidenta de CONCAPA insistía en que hace falta «menos improvisación normativa y más acuerdos duraderos». «Quien asuma la responsabilidad tendrá ante sí una oportunidad, una obligación y una responsabilidad de trabajar por un verdadero pacto de Estado por la Educación que dé estabilidad y sitúe a los alumnos y a sus familias en el centro de las decisiones».

«Una educación sin apellidos»

Por otro lado, la presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (COFAPA) Begoña Ladrón, aludía a las «muchas cosas pendientes» que quedan en el Ministerio, como la carrera docente o la «paz en el sistema educativo». Asimismo, llamaba a buscar una «educación sin apellidos» y sin buscar culpables.

«La relación institucional fue razonable durante buena parte de la legislatura, pero en el tramo final han surgido preocupaciones importantes en FP, ratios e Infantil 0-3. Hace falta más estabilidad, evaluación y planificación», mencionaba, por su parte, el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) Alfonso Aguiló. Entre los 'debes' mencionaba también la traducción de las reformas en «resultados educativos, financiación suficiente para la concertada, libertad real de elección y culminar el desarrollo de la FP».

«Antes de seguir legislando, hay que evaluar qué funciona y qué no, con un objetivo claro: que los alumnos aprendan más y mejor», ha sentenciado.

En el mismo sentido se expresaba la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE), que señalaba el «clima de confrontación hacia la educación privada», la toma de decisiones sin «consenso suficiente» y la falta de «memorias económicas» que permitan conocer su impacto real.

«Más de 25 años esperando»

«Más de 25 años esperando una regulación que reconozca y dignifique la profesión docente», lamentaban desde UGT ante la ausencia de un Estatuto Docente que «reconozca el trabajo y la responsabilidad de sus profesionales».

Según recoge el informe Eurydice, que compara 37 países y 39 sistemas educativos, los salarios de los maestros españoles estaban por debajo de los docentes de Luxemburgo, Alemania, Suiza, Dinamarca y Austria en el curso 2024-2025; y que, a los 15 años, aún continúa por debajo de los de Bélgica o Irlanda.

FSIE señalaba que «situar la reducción de la carga lectiva en agenda es positivo, pero debe hacerse efectiva y extenderse al profesorado de la enseñanza concertada». De la misma manera, apuntaban a Europa Press que la «reducción de las ratios» puede mejorar las condiciones tanto de profesores como de alumnos, «siempre que contemple los distintos escenarios de la concertada y la privada».

Sin embargo, CSIF elevaba el tono, señalando al Gobierno por dejar sin aprobar estas dos cuestiones por disolver las Cortes: «Si se quedan sin aprobar, será porque se ha elegido dejarla fuera». El sindicato señalaba, asimismo, haber llegado a una interinidad del 30 % –lejos del 8 % al que se comprometieron en Bruselas– y sin la financiación del 7 % del PIB garantizada por la ley.

EL PAIS

Francia encara una nueva semana de protestas estudiantiles, las mayores en décadas

El Gobierno de Macron es criticado por la dura represión policial. El martes se celebrará una gran manifestación nacional para reivindicar más inversiones

RAQUEL VILLAÉCIJA. París - 06 OCT 2026

El movimiento estudiantil que se inició a mediados de septiembre en Francia para reclamar más recursos para la educación entra en su tercera semana de protestas y ya se ha convertido en la mayor movilización de alumnos del país en décadas. Este lunes, a pesar de que el Gobierno decidió cerrar centenares de institutos para evitar nuevos episodios de violencia, más de medio millar de centros fueron bloqueados en el país, la víspera de una gran manifestación a la que se han sumado varios sindicatos y partidos de izquierda.

El ministro de Enseñanza Superior, Philippe Baptiste, temía este lunes una “escalada nacional”, que en realidad ya se ha producido, mientras arrecian las críticas por los métodos de represión policial, denunciados por partidos de izquierda como La Francia Insumisa, de Jean-Luc Mélenchon, los ecologistas y socialistas.

Desde que se iniciaron las protestas, se han contabilizado 190 alumnos heridos, según datos del Ministerio de Educación. Este mismo lunes un joven perdió una mano al estallarle una granada de contención en un enfrentamiento con los agentes en un instituto en Lens, en Pas-de-Calais, en el norte del país. No están claras las circunstancias, pero la Inspección General de la Policía Nacional (IGPN) ha abierto una investigación para esclarecer este incidente y otros cinco más ocurridos estos días.

En un centro de formación profesional al sur de París, un centenar de alumnos tuvieron que ser confinados en el interior a primera hora de la mañana, después de que alborotadores rompieran los cristales de una puerta y provocaran un incendio en el exterior. Finalmente, pudieron ser evacuados. Además, otro joven fue detenido, acusado de haber herido gravemente a una mujer, que perdió el ojo tras ser alcanzada por una piedra que había lanzado. La policía ha efectuado solo este lunes 984 detenciones, que se suman a las otras 5.000 de la semana pasada.

La Liga de Derechos Humanos (LDH) lamentó “el incumplimiento del marco legal durante las intervenciones de las fuerzas del orden”. El sindicato de la magistratura criticó el viernes en un comunicado la respuesta policial a las movilizaciones, con “el uso de los gases lacrimógenos y las circunstancias de algunas de las detenciones, teniendo en cuenta que son menores”.

La ola de protestas es ya una de las mayores del segundo mandato de Emmanuel Macron. Hay que remontarse a los disturbios urbanos del verano de 2023, tras la muerte de un joven de 17 años por un disparo de un policía en la periferia parisina, para encontrar un movimiento de protesta de esta envergadura, pero con reivindicaciones muy distintas. Duró una semana y hubo algo más de 3.600 detenidos. Desde que fue elegido presidente en 2017, no ha habido en el país una movilización estudiantil de tal amplitud. La última movilización masiva fue entre octubre y noviembre de 1990, también contra la falta de profesores y la escasez de medios. Empezó en los barrios periféricos de París y se propagó también por toda Francia. Desde entonces, ha habido otras movilizaciones, como por ejemplo en 2005, pero contra leyes de educación del Gobierno y no para denunciar la falta de medios e inversiones.

En este caso, el movimiento estalló el pasado 17 de septiembre en un instituto de Créteil, a las afueras de París. Los alumnos bloquearon el centro para denunciar la falta de medios y de profesores y las condiciones insalubres en los centros de las zonas más apartadas, el suyo entre ellos. En pocos días, y sin que el Gobierno lo viese venir, el movimiento se ha extendido por todo el país, incluidas varias universidades. Lo que se esperaba en el país era sobre todo una revuelta para protestar por los precios de la energía o el coste de la vida, pero no una rebelión estudiantil para exigir más profesores, pupitres y aulas sin goteras.

El Gobierno trata de sofocar el movimiento, aunque los intentos han sido en vano. Tras la reunión el pasado viernes con los sindicatos de estudiantes y asociaciones de padres, los alumnos decidieron continuar con las protestas. El primer ministro, Sébastien Lecornu, ha encargado a los ministros implicados una hoja de ruta para atender las reivindicaciones de los estudiantes, aunque no se han concretado las medidas.

La jornada del martes será clave, con manifestaciones en todo el país a las que se sumarán varios sindicatos, como la CGT, y partidos políticos de izquierda. “Es un acto democrático, una libertad que se respeta y se protege”, admitió el ministro de Educación, Edouard Geffray. El propio Gobierno admite que las reivindicaciones de los estudiantes son legítimas, aunque se teme que el movimiento vaya a más, pero también que pierda su esencia. Las protestas hasta ahora han dejado más de una veintena de centros incendiados o con importantes daños y el coste se estima en decenas de millones de euros.

ElPeriódico.com**César Bona, educador: "Si la inteligencia artificial sustituye al maestro, la humanidad estará perdida"**

El pedagogo llama la atención sobre las "competencias humanas" que nunca se deberían delegar en las máquinas

"Tu hijo usa bien la inteligencia artificial si le incita a hacerse más preguntas", afirma el divulgador

Juan Fernández. 06 OCT 2026

Antes de empezar a hablar, el educador y divulgador César Bona (Ainzón, Zaragoza, 1972) avisa: "Soy una persona supertecnológica, Gemini es uno de mis mejores amigos". Pero esta confesión no le impide expresar a continuación su "preocupación" por cómo la inteligencia artificial (IA) está irrumpiendo en múltiples ámbitos de la vida, sobre todo en el que más le atañe: la enseñanza. En 'El reto de ser humanos' (Ariel), su último libro, revisa las competencias que, en su opinión, "nunca deberíamos delegar en la máquina".

¿Debemos temer a la IA?

Esta herramienta nos puede prestar una ayuda incalculable en multitud de áreas, como la medicina, el transporte, la comunicación... También en la educación, pero solo si sabemos usarla bien. Para eso, debemos identificar las capacidades humanas que hemos de preservar en nuestra mano. Tarde o temprano tendremos que decidir hasta dónde queremos llegar con esta tecnología, y es importante que lo tengamos claro cuanto antes.

¿Cuáles son esas capacidades?

Lo que nos define como humanos es nuestra capacidad para hacernos preguntas. De ellas surge la creatividad y todo lo que hemos construido a lo largo de la historia. Pero esas preguntas no nos las haremos nunca si antes no hemos estado atentos a lo que ocurre a nuestro alrededor, si no sentimos un mínimo de curiosidad por lo que pasa, y si carecemos de un lenguaje adecuado para expresarlo. Estas facultades deben permanecer siempre en las personas, porque, si las delegamos en las máquinas, nos haremos dependientes de ellas y perderemos nuestra autonomía y nuestra condición humana.

Traslademos esto al ámbito de la enseñanza. Tengo un hijo de 17 años que usa la IA a diario. ¿Puedo estar tranquilo?

Imaginemos que su hijo llega mañana y le dice: "¡Papá, el profe de Historia nos pidió un trabajo de los babilonios, yo hice el mío con ayuda del ChatGPT y me ha puesto un 10". Seguramente, usted le felicitará, pero estaría bien que a continuación le preguntara: ¿y qué has aprendido tú de los babilonios? ¿A qué te ha recordado lo que les pasó? ¿Con qué te has quedado de su historia? Sus respuestas le darán una idea del uso que su hijo ha hecho de esa herramienta. Por desgracia, cada vez es más habitual en los centros de enseñanza que los alumnos entreguen trabajos sin haberse enterado de nada de lo que han escrito o copiado.

¿Cómo sería un uso correcto de la IA en la enseñanza?

Aquel que potencia todo lo que nos hace humanos, o que al menos no lo dañe. Si algo distingue a los niños es su curiosidad, están todo el día preguntándose por todo. Sería terrible poner en sus manos una herramienta que apague esas ansias por entender lo que hay a su alrededor. Su hijo usa bien la inteligencia artificial si esta le incita a hacerse más preguntas.

¿Preguntas a la máquina o a sí mismo?

La máquina es solo una herramienta, la clave es potenciar esa curiosidad innata, o al menos no perderla porque ahora esta herramienta nos ofrezca respuestas rápidas y automáticas. Cada vez que una persona se hace una pregunta, se activa algo muy profundo y humano en su interior. La máquina sirve para buscar datos, encontrar contraargumentos, ver puntos flacos, aprender de los errores... Pero es el humano el que debe dirigir esa búsqueda, ese afán por saber y entender. La IA debe despertar nuestro sentido crítico y hacernos dudar. Porque, como decía Borges, la duda es uno de los nombres de la inteligencia.

Imagino que esto también vale para los adultos.

Sin duda. Me preocupa el impacto que la inteligencia artificial está teniendo en el manejo del lenguaje y la comunicación, porque mucha gente, y aquí hablo también de adultos, se está acostumbrando a delegar en esta herramienta tareas que antes hacían por ellos mismos. Esto es muy peligroso, porque la IA nos da soluciones tremendamente rápidas y nos ofrece textos maravillosos, correctísimos, y eso nos otorga una extraña y poderosa sensación de dominio, pero es un dominio falso. Recordémoslo siempre: cuanto más delegamos en la máquina, más dependientes y menos autónomos seremos.

¿Cree en los pronósticos distópicos que a veces se cuentan sobre la IA?

Seamos sinceros, no vamos a dejar de usarla, pero la pregunta que debemos hacernos a diario es: ¿esta herramienta me está llevando a delegar en ella mi pensamiento o lo está potenciando? Si la respuesta es la primera, debemos preocuparnos, o al menos debemos tomar conciencia de lo que estamos haciendo. La IA nos engullirá en el momento en que nos dejemos ser engullidos por ella. Debemos proteger la atención, la curiosidad y el espíritu crítico como si fueran especies en extinción.

Hay discusión sobre si las pantallas deben desaparecer de las aulas o conviene que sigan presentes en ellas, y ahora llega la IA. ¿Hay que alejarla de la enseñanza?

Esto ya lo vivimos cuando llegó la digitalización y nos volvimos locos con digitalizarlo todo. Cuando los menores son pequeños, soy partidario de que crezcan en entornos no tecnológicos, pero, cuando crecen, van a usar la inteligencia artificial queramos o no queramos. La clave es enseñarles a usarlas y desarrollar en ellos el convencimiento de que poseen aptitudes humanas que son solo de ellos y no deben delegarlas en la máquina.

En su libro dedica un capítulo a hablar de la presencialidad. ¿Tan importante es?

Mucho. En presencia de otros humanos, sentimos cosas que nunca sentiremos acompañados de una máquina. Porque una máquina podrá conocer muchos datos y hacer muchos cálculos, pero jamás podrá sentir lo que siente una persona. En el ámbito de la enseñanza, la presencia física es fundamental. Por eso, reivindico la figura del docente y de la enseñanza presencial. Si la inteligencia artificial sustituye algún día al maestro, la humanidad estará perdida.



La Conselleria de Educación cierra la puerta a reuniones para negociar sobre los temas de la huelga docente

El calendario de negociación que ha presentado el departamento de Ortí en la Junta de Portavoces con los sindicatos se limita a temas ordinarios de tramitación del curso escolar

Conselleria asegura que la negociación “sigue abierta” pero se incluirá en las reuniones ordinarias, aunque no concreta cuándo ni cómo

Marta Rojo. València 06 OCT 2026

La negociación de los temas que se concretan entre sindicatos y Conselleria de Educación durante todo el curso se ordena en la Junta de Portavoces en un calendario en el que se prevén, con fechas, cuándo se abordará cada uno de los asuntos. Ese calendario incluye normalmente procedimientos como las instrucciones de inicio de curso, la renovación de direcciones o las instrucciones para las aulas de inclusión entre muchas otras cosas. Pero, en el curso posterior a la huelga educativa -ahora suspendida pero no desconvocada- los sindicatos esperaban que el calendario incluyera reuniones sobre los diferentes bloques de la reivindicación que quedan abiertos. Y no ha sido así.

El calendario presentado por Conselleria incluye otras citas. En noviembre se abordará la regulación de las secciones de los institutos, por ejemplo, mientras que en diciembre se concentrarán asuntos sobre formación de equipos directivos, competencia en lenguas extranjeras, igualdad del personal docente, planificación escolar y varias normas de Formación Profesional.

En enero de 2027 habrá reuniones sobre bolsas extraordinarias, prevención de riesgos laborales, selección de direcciones, enseñanzas deportivas, Artes Plásticas y Diseño y distintas cuestiones de Formación Profesional. Por su parte, en febrero se hará seguimiento del calendario de negociación y se abordarán comisiones de servicios y la clasificación retributiva de centros públicos, mientras que en marzo se tratarán los premios extraordinarios de Formación Profesional y en abril la convocatoria de recursos extraordinarios para la mejora académica. En mayo se abordarán la fase de prácticas del personal docente, las adjudicaciones provisionales de inicio de curso y el calendario escolar 2027-2028. Y en junio se concentrará buena parte de las reuniones sobre las instrucciones de inicio de curso y de organización de centros, además de cuestiones de empleo docente, inclusión educativa y Formación Profesional.

“Estamos prácticamente igual que en junio”

“La Conselleria ha presentado, in situ y en papel (como ya es habitual), la propuesta de calendario para el próximo curso, y en la propuesta no aparece ninguno de los temas pendientes de la plataforma reivindicativa”, lamentan desde el Stepv, el sindicato mayoritario. Desde este sindicato, CC OO y UGT, los tres que apoyan el paro, han exigido la reanudación inmediata de la negociación de los temas pendientes, incluyendo la recuperación del poder adquisitivo perdido y la mejora de la enseñanza en valenciano. “Hoy ha quedado claro que la estrategia de la Conselleria sigue siendo la provocación y el enfrentamiento con el conjunto del profesorado, y no la búsqueda de soluciones a los problemas y necesidades del profesorado, de los centros educativos y del alumnado”, denuncian desde el Stepv.

Desde CC OO, por su parte, han intentado introducir en la mesa con el secretario autonómico otras cuestiones, sin éxito, como la retirada de las nuevas funciones de la Inspección Educativa o de los recursos a las

sentencias del TSJ que obligan a la Conselleria a ejecutar las obras previstas de Edificant en quince municipios. "Rechazamos la aplicación del Plan EduClima, que no ha solucionado el problema estructural de las temperaturas en las aulas valencianas. Se está poniendo en riesgo la salud del profesorado y del alumnado", añaden. Y coinciden en que, sobre el calendario propuesto por la Administración, "prácticamente no hay nada relativo a las reivindicaciones del profesorado y del conjunto de la comunidad educativa".

"Después de meses de reuniones, propuestas y debate, nos encontramos prácticamente igual que el pasado 11 de junio, cuando se suspendió la huelga", denuncian por su parte desde UGT. Creen que el calendario planteado "es insuficiente y deja fuera muchos de los problemas que realmente afectan al profesorado".

Llaman a "mantener la movilización"

Por eso, desde los tres sindicatos con representación en la mesa que apoyan la huelga piden a la Conselleria que el próximo jueves presente un calendario para el primer trimestre dedicado exclusivamente a las reivindicaciones de la huelga educativa: ratios, plantillas, inclusión, retribuciones, valenciano, infraestructuras y comisión del acuerdo de burocracia. Además, llaman a los docentes a "mantener la movilización" y a participar en la manifestación de la tarde del 9 d'Octubre, "así como en las próximas movilizaciones que se anunciarán próximamente".

Por su parte, desde ANPE aseguran que han trasladado todas las reivindicaciones que todavía están pendientes, como ratios y plantillas, infraestructuras, inclusión o reducción de la burocracia. "ANPE reclama retomar la negociación para dotar a los centros de suficiente personal administrativo que permita reducir la carga burocrática del profesorado", especifican desde el sindicato. ANPE ha señalado que "la negociación es la principal herramienta para alcanzar acuerdos que permitan mejorar las condiciones laborales del profesorado y el funcionamiento de los centros educativos". Por eso, reclaman que se incorpore al documento otras "propuestas concretas" que "deberán formar parte de la agenda de negociación de este curso".

También el sindicato CSIF ha rechazado el calendario de negociación propuesto por la Conselleria de Educación en la reunión de portavoces con representantes sindicales. Creen que ese planteamiento responde más a "un curso típico" y que no supone un avance decisivo en la negociación de temas fundamentales como la rebaja de ratios, refuerzos de plantilla o mejora de infraestructuras. "En el calendario proporcionado por Conselleria no se ven reflejados temas fundamentales pendientes de negociación", dicen, como la reducción de ratios. El sindicato destaca también la necesidad de adoptar medidas urgentes ante los retos que ha expuesto el último informe PISA y en tener más presente el acondicionamiento de infraestructuras.

Desde la Conselleria de Educación, por su parte, aseguran que la negociación sobre los bloques de la plataforma reivindicativa "continúa abierta" y que se tratará dentro del calendario que se ha presentado este martes. Pero no concretan, de momento, cuándo ni cómo.

europapress.es

Estudiantes avisan de los retos pendientes de esta legislatura: Climatización de colegios o adaptación a la IA

MADRID 6 Oct. (EUROPA PRESS) - La Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE) ha señalado, ante la convocatoria anticipada de elecciones anunciada este lunes por el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, que hay cuestiones que "quedan por mejorar" en el ámbito educativo, como "las malas condiciones de los colegios y su climatización o la adaptación del sistema a la inteligencia artificial". Asimismo, CANAE, en declaraciones a Europa Press, ha advertido de "la falta de recursos para garantizar una inclusión real y las desigualdades territoriales en el acceso a la educación pública".

Para la organización, la participación estudiantil "también debe ocupar un papel central". "Consideramos que es necesario reforzar los mecanismos de participación y representación estudiantil para que intervengamos de manera efectiva y real en las decisiones que nos afectan".

Muchas veces los propios Gobiernos se olvidan que formamos parte del sistema educativo y que podemos tener una perspectiva diferente de la situación que se viven en las aulas", ha destacado. De cara a la nueva legislatura, los alumnos piden al próximo Ejecutivo que "se ponga al estudiantado en el centro de sus políticas educativas y que trabaje para conseguir un Pacto de Estado en educación", para que la educación "no esté cambiando con cada Gobierno".

Los jóvenes reclaman que "se siga apostando y luchando por una educación pública" e inciden en la necesidad de que "el alumnado forme parte de las decisiones que se tomen en las políticas educativas". También piden tanto al próximo Gobierno como a las comunidades autónomas que "trabajen de manera conjunta para conseguir una educación de calidad".

Desde CANAE reconocen los avances que se han producido durante esta legislatura, pero entienden "que todavía existen retos importantes que tienen que abordarse". De este modo, la organización estudiantil valora las políticas educativas en función de si responden a la necesidad del alumnado "contribuyendo a garantizar una educación pública, digna, inclusiva y de calidad". "Durante esta legislatura consideramos positivo varias cuestiones que afectan de primera mano al estudiantado y hayan adquirido una mayor presencia en las políticas educativas. El refuerzo de las becas ha ayudado a reducir las barreras económicas para acceder y permanecer en el sistema educativo", ha manifestado.

Sin embargo, los estudiantes avisan de que todavía hay "una gran necesidad en la actualización de los requisitos tanto económicos como académicos para garantizar que no se llegue al abandono escolar". A su vez, siguen defendiendo y reclamando que el primer pago de las becas y ayudas al estudio "se ingrese antes de que comience el curso en septiembre". CANAE valora positivamente el impulso que se le ha dado a la Formación Profesional, "buscando otras salidas que no tienen porqué ser cursar un Grado Superior". "Creemos que es importante que estas cuestiones formen parte de la agenda educativa y que se siga trabajando, porque a pesar de su vertiente positiva, consideramos que queda mucho por hacer", agrega.

En cuanto a las materias que quedan pendientes, destacan la reducción de ratios, ya que, en sus palabras, "un menor número de estudiantes por aula permite una atención más individualizada y facilita que el profesorado pueda responder mejor a las diferentes necesidades de sus estudiantes". "Aunque es cierto que se estaban realizando esfuerzos específicos para conseguir bajar las ratios de ciertas enseñanzas, consideramos que todavía son insuficientes y que realmente debemos atajar las 'excepciones' comunes en las que encontramos aulas con cerca de 40 estudiantes de Bachillerato"; subrayan los estudiantes.



La "legislatura del profesorado" que no será **OPINIÓN**

Daniel Sánchez Caballero. 6 de octubre de 2026

Hablábamos hace unas semanas de que al Gobierno se le acumulaba la faena para aprobar las reformas que él mismo había prometido para mejorar la vida del profesorado y que tenía poco tiempo para implementarlas. Había margen porque la mayoría de las normas solo dependían del propio Gobierno, pero cuando apuras para hacer algo es fácil que se te cruce alguna cuestión de última hora y te complique la vida. *Spoiler alert*, ha pasado.

Como a los malos estudiantes, perdón por la comparación facilona, al Gobierno se le ha echado el tiempo encima y la bajada de las ratios y horas lectivas, la norma *antichiringuitos* de la FP o las nuevas oposiciones están más que en el aire ahora.

Digo que están "más que en el aire" porque, excepto la bajada de las ratios y las horas lectivas, que tienen forma de ley y decaen sí o sí, el resto de cuestiones técnicamente se podrían aprobar porque tienen forma de Real Decreto y como tal pueden ser aprobadas por el Consejo de Ministros aunque haya convocatoria electoral. Otra cosa es que parezca poco probable, entre otras cosas porque alguna no está ni redactada y los plazos no dan. Ni siquiera en los ministerios saben qué va a pasar. Ayer lunes preguntamos tanto en Educación como en Universidades y nos dijeron que lo están evaluando.

La "legislatura del profesorado" se diluye y no parecen las mejores noticias para el Gobierno cuando está el sector en armas desde hace un par de cursos. Es cierto que estrictamente las protestas se dirigen contra las comunidades autónomas, que tienen las competencias, pero también que el Ejecutivo había prometido mejoras que se van a quedar en promesas con toda probabilidad.

¿Qué se queda en el aire ahora?

La medida importante es la ley que iba a bajar las ratios en la educación obligatoria y las horas lectivas que imparte el profesorado cada semana. Esta norma estaba quemando etapas ya en el trámite parlamentario, pero con total certeza se queda por el camino con la disolución de las cortes. Esta reforma, que no iba a ser la panacea (muchas medidas ya están vigentes en muchas comunidades autónomas), sí parecía un alivio para los que peor están y suponía una cierta declaración de intenciones.

En el apartado de las incertidumbres quedan principalmente la bajada de las ratios en el resto de etapas (Infantil, Bachillerato y FP) y el Real Decreto con el que el Gobierno quería poner límites a la apertura de centros privados de Formación Profesional, una apuesta personal de Sánchez que incluía varias medidas. Lo que sí parece seguro que no llegará a buen puerto (ya muchos lo dudaban antes del adelanto electoral) es la reforma de las oposiciones. Nunca se estableció como una de las preferencias del Gobierno, pero en verano anunció la creación de un grupo de trabajo que no ha llegado a reunirse y sin un borrador siquiera está condenada a caer en un cajón. En tema ya contamos en su momento los principales problemas que tiene el actual sistema.

En la Universidad, el Gobierno también quería introducir una reforma dirigida a garantizar una cierta calidad en los títulos universitarios (asegurando que al menos la mitad del profesorado tenga el título de doctor) que ahora queda en el aire. Lo mismo sucede con la ansiada convocatoria de un sexenio de transferencia para el personal docente e investigador, una medida que el colectivo lleva años esperando y que anunció la ministra, Diana Morant, hace dos semanas. En teoría ese trámite ya está en marcha y el sexenio podría convocarse, pero el Ministerio no ha sido capaz de confirmarlo ante las preguntas de este periódico.

Mirando hacia atrás, la actividad legislativa ha sido intensa en los últimos ocho años. El Gobierno le ha dado la vuelta al sistema entero, prácticamente: se han aprobado nuevas leyes de Educación, Universidades, FP (mientras se multiplican las plazas), y Enseñanzas Artísticas. Se ha aumentado un 80% la partida de becas, se han endurecido los requisitos para abrir universidades privadas...

Pero la carrera se ha hecho larga, aquellas reformas quedan atrás y lo que queda en la retina es lo último: una serie de promesas que no se han cumplido, el profesorado levantado en armas y un sistema que se privatiza a ojos vista.

EL PAIS

La cólera de los estudiantes toma las calles de Francia

Las principales ciudades acogen grandes manifestaciones estudiantiles contra los recortes y la precariedad en el sistema educativo que, en realidad, son el catalizador del ocaso de un decenio de macronismo

DANIEL VERDÚ. París - 06 OCT 2026

La plaza de République estaba ya saturada a las 14.30. La estatua de la Marianne, colonizada por manifestantes que habían trepado con arneses hasta la corona para colocar pancartas. "Suben los costes de la escolarización, también las tarifas universitarias. Recortan en profesores, en sueldos. Todo conduce a la elitización de la educación, a la muerte de los valores de la República y la igualdad social", clama Gaspar, junto a sus compañeros de Historia del Arte de la Sorbona.

La calle fue este martes el catalizador de la indignación contenida en los últimos meses en Francia. El hartazgo de muchos sectores tras diez años de macronismo, recortes y fragmentación social. La percha sobre la que pendía la protesta era la movilización nacional por parte de las organizaciones de estudiantes de secundaria y universitarios. Había profesores. Pero también sindicatos, bomberos, agricultores. 488 identificados. 43 policías heridos. "Esto tiene que durar y desembocar en una huelga general", protestaba Cyril, profesor de un instituto del distrito III de París.

Unos 900 centros educativos de los 3.700 que hay en Francia vieron sus clases "suspendidas, ya fuera total o parcialmente", informó el Ministerio de Educación a mediodía. Unas 450.000 personas salieron a la calle en todo el país, de los cuales 100.000 lo hicieron en París, según los organizadores.

El malestar, sin embargo, no se circunscribe a la educación. El descontento también ha comenzado a centrifugar en torno a la crisis energética y al precio de los carburantes en las gasolineras. La cólera no cogió por sorpresa a nadie. Pero su aspecto es otro. Francia temía el regreso de los chalecos amarillos, convocados a un presente marcado por los recortes y la subida del precio de los carburantes. Pero hay mucho más. Es una revuelta con aroma a cambio de época.

El próximo 17 de octubre hay prevista una movilización que el Ejecutivo teme que se convierta en la puesta de largo de los chalecos amarillos. Pero la llama de la revuelta prendió esta vez en un instituto de la *banlieue* parisina, los barrios periféricos de la capital, y se propagó por todo el país para protestar por la falta de medios y la precariedad que han hecho jirones la educación pública francesa, viejo emblema de la República y del supuesto ascensor social.

El movimiento estalló el pasado 17 de septiembre en un instituto de Créteil, a las afueras de París. Los alumnos bloquearon el centro para denunciar la falta de medios y de profesores y las condiciones insalubres en los centros de las zonas más apartadas, el suyo entre ellos. En pocos días, y sin que el Gobierno lo viese venir, el movimiento se ha extendido por todo el país, incluidas varias universidades.

Esta vez no son los institutos de la capital, sino los centros de la periferia parisina, harta de sufrir la discriminación en el presupuesto público, los que inflaman el debate. A diferencia de otras veces, el estallido ocurre en otoño y no en primavera y no surge como reacción a una nueva reforma. "Lo más parecido ocurrió en 1990", explica Gérard, profesor de secundaria de un instituto de Saint-Denis. "Y estamos unidos profesores y estudiantes", insiste.

Los estudiantes denuncian, de forma algo vaga, la escasez de personal, la falta de reemplazo de bajas, las clases de 35 alumnos, los horarios demasiado cargados o el mal estado de los edificios.

El ministerio anunció la apertura de “una consulta nacional sobre la enseñanza secundaria”, abierta del 5 al 23 de octubre en la plataforma Afora. “Los estudiantes podrán compartir sus dificultades, expectativas y sugerencias para mejorar su educación”, rezaba un comunicado completamente estéril para aplacar la revuelta. El presidente de la República, Emmanuel Macron, convocó algo más tarde una reunión extraordinaria con el ministro de Educación y el de Interior en el Palacio del Elíseo.

Mientras los estudiantes tomaban la calle y se registraban los primeros incidentes al final de la manifestación de París, el primer ministro, Sébastien Lecornu, daba explicaciones en el Parlamento de la situación. También sobre la violencia policial, que La Francia Insumisa (LFI) le acababa de reprochar. El jefe del Ejecutivo rechazó la expresión “violencia policial”, considerando que sugeriría la existencia de “instrucciones políticas de represión policial”. “Es falso, es una mentira”, afirmó. Aunque reconoció que durante las operaciones de mantenimiento del orden “pueden ocurrir accidentes”. Se refería, entre otras cosas, a un estudiante en Lens que perdió una mano al estallarle una granada y un adolescente de 14 años que sufrió una doble fractura de mandíbula después de recibir el impacto de un disparo de un lanzagranadas de gas lacrimógeno el lunes en Saint-Ouen-l’Aumône, en el departamento de Val-d’Oise. El policía que disparó ha sido detenido.

Lecornu acusó a LFI de aprovechar las protestas para tensionar el país en plena precampaña electoral. Además, les afeó dar a entender que existiría “una intencionalidad y una desproporción deliberada en el uso de la fuerza”, antes de denunciar como una “segunda mentira” el hecho de “insinuar que la policía de la República y los militares de la gendarmería serían racistas”.

Las protestas están siendo canalizadas por el partido de Jean-Luc Mélenchon, muy presente en las periferias urbanas y el único que desfiló este martes con los manifestantes. “¿La verdad? La izquierda tradicional es ya de derechas y LFI es el único partido que está cerca de los estudiantes, de los obreros y de los inmigrantes”, apuntaba en la plaza de République Anna, estudiante de la Sorbona.

Mélenchon, aseguró, en declaraciones captadas por las televisiones, que se trata de la mayor movilización juvenil en 50 años y pidió a los participantes “prudencia”. “Es una cosa increíble lo que estáis haciendo, no os dais cuenta. Es el movimiento de juventud más poderoso que se haya visto en Francia en 50 años. Y nadie se atreve a deciros que estáis equivocados, porque tenéis toda la razón”. Una idea que, de algún modo, compartió el alcalde de París, Emmanuel Grégoire, que calificó las protestas de “nobles”.

El Gobierno afronta unas semanas claves sin margen de maniobra. El presupuesto para 2027, que los diputados deberán examinar a partir del 12 de octubre, contempla unos 50.000 millones de euros en medidas de ajuste. La deuda de Francia se encuentra en su nivel más alto desde 1946: 3.5955 billones de euros a finales de junio (121% del PIB).

EL DEBATE

Batacazo en el PISA y desprecio a la cultura del esfuerzo: Educación, la asignatura pendiente de Sánchez

La legislatura termina con el Estatuto Docente sin aprobar y varias de las principales demandas del profesorado pendientes

Ángel Lara. 07 oct. 2026

En los últimos coletazos de la legislatura de Sánchez, España ha recibido el peor resultado educativo de su historia. Así lo ha constatado el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE en 2025, que reflejaba un retroceso en el nivel de competencias en Ciencias, Lectura y Matemáticas respecto a 2022.

Desde la última vez que los españoles acudieron a las urnas el 23 de julio de 2023, el Ministerio de Educación ha sido más relevante por el juego de sillas que por las propias políticas materializadas por la cartera. Lo cierto es que Pilar Alegría primero y Milagros Tolón después no han dejado una gran huella legislativa en una cartera marcada por la ausencia de reformas propias y varias promesas al profesorado todavía pendientes. La bajada de ratios de alumnos por aula o la limitación de la enseñanza online en Formación Profesional tendrán que esperar mientras las movilizaciones se extienden por toda la geografía española.

Muchas y muy diversas fueron las voces que criticaron a Alegría tras su salida del Ejecutivo para concurrir a los comicios autonómicos de Aragón. La secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO, Teresa Esperabé, la suspendía directamente. «No llega al suficiente. Se va y la supuesta legislatura del profesorado sigue sin concretarse (...) Se va sin que eso haya pasado». En la misma línea, la responsable de educación de UGT, Beatriz García, lamentaba que «apenas se ha logrado avanzar en la negociación hacia el futuro estatuto docente o hacia una mejora de las condiciones reales del profesorado».

Por parte de Escuelas Católicas, manifestaban su sentimiento de «desatención» especialmente por la «ausencia de espacios estables de diálogo y de reuniones de trabajo con el Ministerio».

El gran debe de ambas titulares de Educación es la aprobación del Estatuto del Docente, motivo por el que se han convocado movilizaciones a lo largo de la geografía española. El propio Gobierno prometió en la LOMLOE

su creación, algo que lleva incumpliendo desde 2022. La disposición adicional séptima de la ley Celaá establece que el Gobierno, «consultadas las comunidades autónomas y los representantes del profesorado», presentaría en el plazo de un año a partir de la entrada en vigor del texto.

Pese a la falta de un pacto de Estado al respecto, asociaciones y sindicatos educativos coinciden en la «poca interacción con la comunidad educativa». No es el único.

Un año para la primera ley de la legislatura

Lo cierto es que hubo que esperar casi un año para que viera la luz la primera legislación –no solo de la cartera, sino del Ejecutivo–: el 8 de junio de 2024 se publicaba en el BOE la Ley por la que se regulan las Enseñanzas Artísticas Superiores, una norma que se preveía que afectaría a 140.000 estudiantes y 14.000 docentes, que se ganó las críticas de la Conferencia de Decanos de Facultades de Bellas Artes, considerando su aprobación un «duro ataque» al sistema de calidad universitario por pretender «una equivalencia a todos los efectos» entre títulos universitarios y no universitarios.

El texto buscaba igualar las Enseñanzas Artísticas Profesionales al sistema de Formación Profesional, abriendo la puerta al reconocimiento y acreditación de estas competencias a los trabajadores del sector. A los alumnos, se les reconocía como estudiantes universitarios para recibir una beca, y proponía cuatro nuevos cuerpos docentes (de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Superiores; y de profesores y de catedráticos de Enseñanzas Profesionales).

Un precipitado cambio de la Selectividad

Otro de los contados puntos que fueron modificados por Alegría fue la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), que se implementó en el curso 2024/2025. Apenas una semana antes de la celebración de aquel examen, el 52 % de los alumnos que iban a realizar la Selectividad aseguraban no conocer del todo el nuevo modelo de examen, que llegó durante el curso, a finales de octubre, y que provocó movilizaciones contra la ministra.

La calificación de la PAU de 2025 prometía que un 20-25 % provendría de preguntas «competenciales» –más reflexivas– y solo un 30 % de las preguntas podrían ser de respuesta cerrada. Igualmente, se eliminaba la opcionalidad y se dotaba al estudiante de un único modelo de examen.

El resultado fue una bajada de casi tres puntos en el porcentaje de aprobados: un 89,98 % frente al 92,95 % de 2024. En 2026, la cifra de alumnos que superaron la prueba volvía a escalar hasta el 94,65 % –en convocatoria ordinaria–.

Acceder a la FP sin la ESO

Aunque la reforma de la Formación Profesional fue aprobada en la anterior legislatura, no la materializaría hasta la siguiente y se ha centrado en corregir el modelo diseñado en la Ley Orgánica 3/2022. A golpe de real decreto, el Ejecutivo modificó la regulación aprobada en julio de 2023.

Entre los cambios introducidos se encuentra la inclusión en 2025 del desarrollo de los instrumentos de gestión del nuevo Sistema Nacional de Formación Profesional, así como la regulación de la evaluación y acreditación de competencias adquiridas, que permitía acceder a la FP sin haber obtenido la titulación de la ESO. Tan solo bastaba con la acreditación de las competencias básicas en Lengua Castellana, Matemáticas y Digitalización. Estas competencias pasan por «emplear saludos, despedidas y frases usuales de cortesía, utilizando enunciados poco elaborados» o por «leer, escribir y comparar números naturales y decimales hasta el 999».

Persecución a la universidad privada

Aunque escape al Ministerio de Educación, la Universidad tampoco ha contado con una nueva ley durante esta legislatura: el sistema sigue regido por la LOSU, aprobada en marzo de 2023, aunque el Ejecutivo sí ha introducido posteriormente cambios normativos en busca de poner coto a la creación de universidades privadas, que la ministra Diana Morant tachó de «chiringuitos».

El Real Decreto 905/2025 elevó las exigencias de profesorado e investigación y estableció, entre otros requisitos, 4.500 alumnos matriculados, la exigencia de disponer plazas de alojamiento o la experiencia previa en gestión universitaria. Esta redacción se ganó las críticas de tres ministerios: Economía, Trabajo y Transformación Digital.



Queridos padres: PISA nos pone deberes

La implicación directa de las familias en el aprendizaje de sus hijos resulta determinante para revertir la tendencia negativa de las encuestas

Eduardo Baura. Profesor de los Grados en Educación de la Universidad CEU San Pablo. 07/10/2026

La publicación del Informe PISA ha levantado una gran polvareda en España. En las últimas semanas, numerosos expertos y opinadores varios han señalado las posibles causas de una decadencia educativa que lleva años reflejándose en nuestras aulas.

Entre las más señaladas (no sin razón), destacan la aprobación de unas leyes educativas que han relegado el aprendizaje y el esfuerzo, la apuesta por metodologías pedagógicas con mejor marketing que eficacia y la irrupción de las pantallas en las aulas.

Ahora bien, hay otros factores que también podrían ayudar a entender qué está pasando con la educación de nuestros jóvenes. Uno de ellos, del que apenas se habla, es el papel de las familias en todo esto. Si los padres somos los principales responsables de la educación de nuestros hijos, quizá también podríamos hacer algo para mejorar su educación.

Por aportar algún dato, en 2022, el 77% de los padres españoles preguntaban a sus hijos, al menos una vez por semana, qué habían hecho en el colegio. En 2026, esta cifra ha bajado al 69%. Igualmente, también las conversaciones sobre los problemas que pueden tener en el centro han bajado de un 60% a un 50%.

No se trata aquí de buscar culpables, sino de asumir la realidad y de ser conscientes de que nuestros hijos pueden ser más sensibles de lo que pensamos a los temas sobre los que nos interesamos los padres. Al fin y al cabo, más que con palabras, educamos con nuestro ejemplo.

De hecho, numerosos estudios señalan que una de las variables que más influyen en el éxito escolar es la importancia que se da en casa a la educación. Esta actitud puede concretarse de muchas maneras: desde realizar actividades culturales en familia a cuidar gestos cotidianos que dejen claro que en casa nos tomamos en serio su educación.

Hijos, padres, pareja, conciliación, educación... Una vez a la semana, la actualidad sobre aquello que más te importa.

Preguntarles qué han aprendido ese día, evitar criticar al colegio o al profesor delante de ellos, o premiar el esfuerzo en el estudio son maneras sencillas de fomentar que nuestros hijos se interesen más por aprender. Mejorar la educación de nuestros hijos está en nuestra mano. ¿Aceptamos el reto?

Noticias de Navarra

El 15,7% del alumnado navarro supera 1º de bachillerato con uno o dos suspensos

Los datos del sistema educativo reflejan que 766 estudiantes pasaron a 2º con algún suspenso y que 327 (el 6,7%) repitieron el curso íntegro por suspender tres o más materias cursadas

Enrique Conde. PAMPLONA 08-10-26

La reclamación de un padre que ha llevado ante la Justicia navarra la revisión de las notas de su hijo en un centro escolar de Pamplona en 1º de Bachillerato ha puesto sobre la mesa del debate las consideraciones que el sistema educativo establece para promocionar de curso en Bachillerato. El marco en el que se ha legislado en esta materia retrotrae a una normativa estatal, aprobada en 2022 sin estar exenta de polémica, porque permite superar y por tanto titular el Bachillerato con una asignatura suspendida, y también permitía superar el primer curso de Bachiller con una o dos asignaturas suspendidas.

En Navarra se reguló a través de la Orden Foral 45/2023, de 10 de mayo, sobre la evaluación, promoción y titulación del alumnado que cursa las enseñanzas de Bachillerato. En dichas normas queda meridianamente claro que el alumnado solo podrá pasar a 2º de Bachillerato con una o dos asignaturas suspendidas en convocatoria extraordinaria. En caso de tener tres materias suspendidas, tiene que repetir todo el primer curso. Por ello, las intenciones del progenitor eran, por un lado, que se le aplicara una medida cautelarísima y se le permitiera acceder a su hijo a 2º de Bachiller con tres suspensos a la espera de que el tribunal resolviera sobre la cuestión de fondo, que no es otra que se le revisen las calificaciones en dos de las tres asignaturas suspendidas.

En dicho contexto, la Orden Foral de 2023 estableció unas bases distintas de promoción en el Bachillerato. Se dice en la misma que en la sesión de evaluación final ordinaria de primer curso, el equipo docente promocionará a segundo curso, exclusivamente, al alumnado que haya superado todas las materias de primero.

En la sesión de evaluación final extraordinaria de primer curso se promocionará al curso siguiente, con independencia del nivel de adquisición y desarrollo de las competencias clave, al alumnado que haya superado todas las materias o que, como máximo, tenga evaluación negativa en dos materias. Cuando no se den las condiciones que permitan la promoción a segundo curso, la alumna o el alumno deberá permanecer un año más en primero y matricularse de nuevo de todas las materias que conforman dicho curso.

Los datos que deja el Bachillerato

Ante tales premisas, los últimos datos ofrecen que no es un número menor el alumnado que promociona a 2º de Bachillerato con alguna asignatura suspendida. Así, el informe del sistema educativo que elabora cada año el Consejo Escolar de Navarra recoge del curso 2024-2025 que el curso de 1º de Bachillerato fue superado por el 93,2% del alumnado matriculado. De esta forma, un 77,64% (un total de 3.788 estudiantes) aprueban todas las materias del curso; un 10,24% (499) promociona a 2º de Bachillerato con un suspenso; otro 5,48% (267) lo hace con dos materias suspendidas; mientras que el 6,72%, es decir 327 estudiantes, tienen que repetir el curso porque tienen tres o más suspensos. De lo anterior se deduce que el 15,72% del alumnado matriculado en 1º de Bachillerato promociona por tanto al siguiente curso con una o dos asignaturas sin superar. Serían en total 766 alumnos.

Por su parte, en 2º de Bachillerato las personas que llegan a titular alcanzan el 93,09% y quienes repiten el curso se quedan en el 6,9%.

EL PAIS **OPINIÓN**

Los resultados del Informe PISA no convierten a una generación en analfabeta

Reducir la realidad de los adolescentes a sus resultados académicos, sus horas de pantalla o sus hábitos de lectura es tan simplista como el diagnóstico que muchos pretenden hacer sobre ellos

CÉSAR DE LA HOZ. Madrid - 08 OCT 2026

Se han publicado muchos datos del reciente Informe PISA, y, en demasiados casos, se han difundido con una rapidez que invita a preguntarse cuánto se ha profundizado realmente en el informe completo. Tiene más de 1.000 páginas y la versión española, más de 400. Las conclusiones ocupan unas 40. Convendría detenerse un poco más antes de convertir algunos de sus resultados en diagnósticos sobre toda una generación. También sería necesario tener en cuenta que PISA ha introducido cambios en la forma de recoger y analizar determinados datos, entre ellos los relativos al nivel socioeconómico de los alumnos y alumnas, algo que puede afectar a la interpretación de las comparaciones.

Resulta llamativo que quienes critican a los adolescentes por su superficialidad o por su relación con las pantallas puedan caer, en ocasiones, en esa misma dinámica: leer deprisa, quedarse con los titulares y compartir los datos antes de detenerse a analizarlos con algo más de profundidad. Quizá deberíamos aplicarnos también a nosotros mismos algunas de las recomendaciones que hacemos constantemente a los más jóvenes.

Resulta curioso que los problemas que atribuimos a los adolescentes —leer deprisa y sin profundidad, pasar demasiado tiempo con el móvil o estar constantemente en las redes sociales— también puedan encontrarse en los adultos. La diferencia es que, en nuestro caso, rara vez utilizamos esas conductas para definir a toda una generación. Consejos vendo que para mí no tengo. Les decimos que son la primera generación que tiene un cociente intelectual más bajo que el de sus padres, que no saben comprender textos de más de 400 palabras, que son adictos. Sí, adictos. Y se lo decimos adultos que hemos vivido los años ochenta y la heroína, y que ahora, como unos adolescentes más, pasamos buena parte del día en las redes sociales, muchas veces dando consejos sobre adolescencia.

Somos, en cierto modo, los adolescentes modernos de 40 años para arriba, con acceso a una cantidad de información y herramientas que ninguna generación anterior tuvo a su alcance, pero con una tendencia cada vez mayor a juzgar a los más jóvenes por comportamientos que no siempre son tan diferentes de los nuestros.

Y ese discurso se hace más grande ahora que ha llegado la apisonadora de PISA, casi como si fuera la Biblia. Las cifras aparecen por todas partes y, en ocasiones, se interpretan con una seguridad que no siempre se corresponde con la complejidad de los datos. ¿De verdad creemos que a un chaval o chavala de 15 años le importa estar dos horas haciendo una prueba que ni le viene ni le va y que probablemente le haga bostezar a los cinco minutos? ¿En serio podemos pensar que una prueba, necesariamente limitada y realizada en unas condiciones concretas, representa por sí sola la realidad de toda una generación? Insisto: ¿en serio creemos que a un adolescente le importan realmente esos datos? ¿Que está pendiente de los resultados de PISA y de cómo se interpretan, cuando probablemente tiene otras preocupaciones mucho más cercanas?

Seamos serios. Los y las chavales están a lo suyo, y hoy quizá más que nunca. Y tampoco parece descabellado que estén cansados de que se hable constantemente de ellos para señalar sus problemas, sus supuestas carencias o sus malos hábitos. Pero si queremos abordar debates tan complejos como el uso de las redes sociales por parte de los adolescentes, deberíamos hacerlo desde una mirada más amplia. No parece razonable utilizar un único informe para convertir las pantallas en la explicación de todos los problemas

educativos. Y mucho menos para justificar, a partir de ahí, políticas cada vez más restrictivas sobre el acceso de los menores a las redes sociales.

PISA ha introducido cambios en la forma de recoger y analizar determinados datos, también en la medición del nivel socioeconómico. En concreto, la OCDE ha eliminado 11 indicadores de capital cultural del hogar para priorizar variables de bienestar material; una modificación metodológica que ha alterado la comparabilidad de las brechas de equidad respecto a ediciones anteriores. Eso no invalida el informe, pero sí debería invitarnos a interpretar sus resultados con cautela y a no convertirlos en una explicación sencilla de una realidad mucho más compleja. Así que quizá sea importante contrastar estos datos con otros indicadores que también nos ayuden a entender la realidad de los adolescentes españoles y que, sin embargo, aparecen mucho menos en el debate público.

El porcentaje de aprobados en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) en España se sitúa en niveles muy elevados entre los estudiantes presentados [según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la tasa de aptos supera sistemáticamente el 94% en la fase general]. La tasa bruta de graduación en ESO en España es del 81,4%, según el informe oficial *El Sistema estatal de indicadores de la educación 2025*, publicado por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. El ministerio señala, además, que las tasas de titulación y graduación han mejorado a lo largo de la última década.

Y, junto a todos estos datos, aparece PISA convertido en ocasiones en una especie de diagnóstico general sobre una generación. Y ahí es donde quizá deberíamos detenernos: los adolescentes no son únicamente sus resultados en una prueba, del mismo modo que tampoco son sus horas de pantalla, sus hábitos de lectura o su rendimiento académico. Son también jóvenes que viven en un contexto social marcado por dificultades económicas, problemas de acceso a la vivienda, desigualdad, cambios en el mercado laboral y una emancipación cada vez más complicada.

EL DEBATE OPINIÓN

Los pies de barro de la educación actual

Parece que se acepta, sin más, que la autoridad es un asunto trasnochado, incómodo y superado

Juan Antonio Gómez Trinidad 08 oct. 2026

La Generalitat de Cataluña presentó el pasado curso un plan piloto para incorporar Mossos d'Esquadra de paisano y sin armas como «agentes de convivencia» en algunos institutos. La propuesta suscitó un intenso rechazo de sindicatos y de parte de la comunidad educativa. Independientemente de que se comparta o no esta propuesta, que una administración educativa recurra a este procedimiento es un síntoma de que ha desistido de alcanzar la *auctoritas* educativa, condición imprescindible para enseñar, y ha apelado a la potestas, conceptos parecidos pero muy distintos tal como analizamos en un artículo anterior.

Como ya señaló Hannah Arendt, «la autoridad se reconoce cuando no necesita recurrir a la fuerza», por ello la medida de la Generalitat, más allá de la anécdota es expresión de una categoría: la crisis de la autoridad en educación es muy profunda y afecta a todo el sistema educativo español.

Las consecuencias de esa ausencia de autoridad son cada vez más patentes e irrefutables. Una encuesta realizada por CSIF afirma que la mitad de los profesores han sufrido insultos, amenazas etc. Los conflictos derivados del uso de los móviles y redes sociales aparecen como segundo gran problema en las aulas. Otros informes como el Defensor del Profesor (ANPE) corroboran estos datos y ponen de manifiesto el desgaste emocional del profesorado como consecuencia del ambiente escolar. En el mismo sentido, el informe Talis de la OCDE indica que los docentes españoles tienen más problemas por el clima escolar que la media internacional.

A los conflictos de disciplina tradicionales hay que añadir otros: grabaciones al profesor, difusión en redes sociales, cuestionamiento permanente de las sanciones, conflictos con la familia etc. Ahora las humillaciones que sufren los profesores no terminan en el aula, pueden terminar en las redes sociales acabando así con el prestigio y la salud emocional del profesor.

Por otro lado, el proceso sancionador se ha complicado de tal manera que lo que antes solucionaba el propio profesor, el jefe de estudios o el director, hoy se convierte en un proceso complicado como si de la justicia ordinaria se tratase lo cual a menudo es absolutamente ineficaz, cuando no ridículo.

Más allá de los indicadores señalados anteriormente, lo más grave es la ausencia de reflexión y discusión sobre este problema, ya sea en la literatura académica o en la vida pública y política. Parece que se acepta, sin más, que la autoridad es un asunto trasnochado, incómodo y superado. Se da por supuesto que no es necesaria la autoridad, entendiéndolo por tal muchas veces no lo que es, sino las caricaturas que de ella se han hecho, sin que en ningún momento se explique cómo se suple dicha ausencia ni cómo se solucionan los problemas que su ausencia produce. Hoy la autoridad, se dice, debe ser sustituida siempre por la motivación, el diálogo o el pacto como si no fueran compatibles ambas. El intento de reivindicarla descalifica a quienes se atrevan a hacerlo como «profesaurios», retrógrados etc.

Pero que no se hable de ello, no evita sus consecuencias, la primera de las cuales, la corroboran los datos antes mencionados: el deterioro del clima escolar impide una enseñanza de calidad y conculca los derechos tanto de los alumnos que quieren aprender, como el derecho y el deber del profesor de ejercer la docencia con la máxima entrega, ilusión y competencia. Es difícil transmitir con entusiasmo una determinada asignatura cuando el profesor ni siquiera tiene el debido respeto a su persona. El deterioro del clima escolar es más grave, por su extensión, que el número de profesores «quemados» o las preocupantes cifras aportadas por la fiscalía de menores sobre agresiones a profesores.

Son cada vez más los que pronostican que este curso puede ser muy conflictivo. De momento se pedirán más medios, pero quizá sea necesario revisar las causas profundas de la crisis educativa. La educación actual no está cimentada sobre roca, sino sobre un paradigma cultural demasiado líquido. Es necesario revisar uno de esos axiomas según el cual la autoridad en la educación es innecesaria, contraproducente y sustituible por el carisma del profesor, el diálogo, la motivación o la metodología adecuada.

El calor en las aulas durante los meses finales del curso anterior, provocaba un ambiente climático, un «estrés térmico» que dificultaba la actividad docente. Más preocupante y difícil de solucionar es el ambiente educativo y a ello hay que ponerle remedio cuanto antes.

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

THE CONVERSATION

¿Estamos educando niños que no soportan el “no”?

Elisa Lozano Berdaco. Doctoranda en Educación, Universidad Villanueva

Belén Poveda García-Noblejas. Profesor universitario en Grado de Educación y Psicología, Universidad Villanueva

Se enfada por todo. No soporta perder. Si algo no le sale a la primera, lo deja. Maestros, orientadores y familias reconocen bien este tipo de escenas: un niño intenta encajar una pieza, no entra, lo prueba de nuevo y, antes de intentarlo una tercera vez, rompe a llorar. Un adulto se acerca, coloca la pieza en su sitio y dice: “Ya está”. El conflicto dura diez segundos. Lo que se pierde en esos diez segundos puede durar bastante más: una oportunidad para probar, equivocarse y volver a intentarlo.

Equivocarse, esperar un turno, perder un juego, escuchar un “no” o recoger los juguetes cuando apetece seguir jugando forma parte de la vida cotidiana de cualquier niño. También lo hacen las rabietas, el enfado y la dificultad para manejar determinadas emociones. Durante los primeros años, estas respuestas no deben interpretarse automáticamente como señales de un problema: la autorregulación todavía está en pleno desarrollo.

Pero es muy importante cómo actuamos los adultos ante esas situaciones. Si intervenimos siempre para evitar el malestar, resolver la dificultad o eliminar cualquier obstáculo, reducimos también las oportunidades que tiene el niño para aprender qué hacer cuando las cosas no salen como esperaba.

Frustración y autorregulación

La tolerancia a la frustración está relacionada con la capacidad para regular las emociones. La investigación ha encontrado que una baja tolerancia a la frustración durante la infancia se relaciona con determinadas conductas, como una mayor expresión de ira o agresividad. Esto no significa que un niño que se enfada porque no consigue terminar un puzle vaya a tener problemas en el futuro. El desarrollo infantil es mucho más complejo y depende de muchos factores.

Tampoco disponemos de datos que permitan afirmar que los niños de hoy sean menos tolerantes a la frustración que los de generaciones anteriores. Quizá, por tanto, la pregunta no sea si los niños actuales soportan menos el “no”, sino si los adultos estamos dejando suficientes oportunidades para que aprendan a afrontarlo.

¿Los estamos protegiendo demasiado?

Ayudar a un niño es necesario. Hacer continuamente por él aquello que puede empezar a intentar por sí mismo es otra cosa. Atarle los cordones porque tenemos prisa, terminar una construcción porque comienza a enfadarse, intervenir inmediatamente en un conflicto con otro niño o tratar de evitar cualquier disgusto son situaciones muy habituales.

Casi siempre lo hacemos con buena intención. Queremos ayudar, evitar que lo pase mal o simplemente llegar a tiempo. El problema aparece cuando la ayuda sustituye de manera habitual la iniciativa del niño.

La investigación académica en torno a la “sobreparentalidad” (esa manera de criar tan protectora) muestra que una intervención excesiva de los adultos se relaciona con una mayor presencia de dificultades emocionales. Esta relación se ha observado especialmente en adolescentes y adultos jóvenes, por lo que todavía disponemos de menos evidencia para saber hasta qué punto se produce de la misma manera en niños pequeños.

En los primeros años de vida, resulta más útil pensar en términos de autonomía progresiva: observar qué puede hacer el niño por sí mismo, qué ayuda necesita todavía y cuándo podemos empezar a retirarla. Acompañar no significa dejarle solo ante una dificultad, pero tampoco resolverla antes de que haya tenido la oportunidad de intentarlo.

Aprender también significa equivocarse

Algo parecido ocurre en el aula. Las metodologías activas buscan precisamente que el alumno participe en su propio aprendizaje. Explorar, tomar decisiones, hacer preguntas, comprobar qué ocurre, equivocarse y probar de otra manera forman parte de ese proceso.

Sin embargo, podemos preparar una actividad muy participativa y, al mismo tiempo, intervenir en cuanto aparece el error. Si damos la respuesta demasiado pronto o dirigimos cada paso, el margen que dejamos al niño para pensar y decidir disminuye.

Con la educación emocional también hay que dar un paso atrás antes de intervenir. Aprender a reconocer y nombrar las emociones es importante, pero no suficiente. La frustración no se aprende a manejar únicamente hablando sobre ella. Se aprende también cuando aparece: esperando un turno, perdiendo una partida, compartiendo con otros, intentando terminar algo difícil o descubriendo que una solución no funciona.

El juego, terreno de aprendizaje básico

El juego ofrece muchas oportunidades para enfrentarse a pequeñas dificultades en un entorno seguro. Una construcción se cae, otro niño cambia las reglas, alguien gana y alguien pierde. Son situaciones cotidianas en las que aparecen emociones reales y en las que el niño puede aprender poco a poco a esperar, adaptarse y buscar alternativas.

Las investigaciones sobre juego guiado muestran que la presencia del adulto puede favorecer determinados aprendizajes, siempre que no termine dirigiendo toda la actividad. El adulto puede preparar el entorno, plantear un reto, hacer una pregunta o dar alguna pista, pero dejando que sea el niño quien siga pensando, probando y tomando decisiones.

No se trata de sustituir el juego libre ni de convertir cada momento de juego en una actividad dirigida. Se trata de entender que el adulto puede acompañar sin apropiarse de la experiencia. Un “¿Qué podrías probar ahora?” ofrece algo muy diferente de un “Mira, se hace así”.

¿Qué podemos hacer?

La teoría de la autodeterminación señala la importancia de tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y vinculación. En un niño pequeño pueden verse en situaciones muy sencillas: poder tomar algunas decisiones, comprobar que es capaz de superar un reto ajustado a sus posibilidades y saber que existe un adulto disponible cuando realmente necesita ayuda.

En el aula podemos esperar unos segundos antes de intervenir, adaptar la dificultad de una actividad, ofrecer una pista en lugar de la solución o preguntar: “¿Qué otra cosa podrías intentar?”. En casa podemos dejar que termine una tarea aunque tarde más, permitir que pierda un juego y se enfade, reconocer lo que siente sin hacer desaparecer inmediatamente la causa de su malestar y transmitirle que puede volver a intentarlo.

Equilibrio entre proteger y crecer

No se trata de provocar frustración deliberadamente, ignorar el llanto o dejar solo a un niño para que “se haga fuerte”. Tampoco de convertir cada dificultad cotidiana en una lección. Se trata de encontrar un equilibrio entre proteger y permitir crecer: estar disponibles cuando nos necesitan sin impedirles descubrir lo que pueden hacer por sí mismos.

La resiliencia no significa acostumbrarse a sufrir ni soportarlo todo. En psicología del desarrollo se refiere a procesos de adaptación positiva ante situaciones de adversidad significativa.

Perder una partida, esperar un turno o no conseguir montar una pieza no son situaciones de adversidad. Pero esas pequeñas frustraciones cotidianas sí pueden ofrecer oportunidades para practicar habilidades que resultan importantes: esperar, regular una emoción, pedir ayuda, cambiar de estrategia y volver a intentarlo.

Cuando una pieza no encaja, cuando otro niño gana, cuando toca esperar o cuando la respuesta es “no”, el adulto sigue siendo imprescindible. Pero no siempre para colocar la pieza. A veces, simplemente, para quedarse cerca mientras el niño descubre dónde encaja.

Resultados PISA: qué se puede comparar entre países y qué no

Jesús Miguel Rodríguez Mantilla. Profesor Titular de Universidad - Facultad de Educación (Área: Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, MIDE), Universidad Complutense de Madrid

¿Ha caído España mucho más que otros países del entorno en los resultados del último informe PISA? ¿Qué significa realmente el puesto de cada país en el *ranking* que propone este informe internacional?

PISA consiste en una serie de pruebas en lengua, matemáticas y ciencias a una muestra de estudiantes de 15 años. Pero los resultados de esta evaluación tienen un “margen de error”, de tal modo que dos países pueden obtener puntuaciones distintas sin poder afirmar que una sea realmente superior a la otra. La OCDE, organización detrás de PISA, solo considera que existen diferencias estadísticamente significativas cuando la distancia entre ambas puntuaciones supera ese margen (aunque este margen no es una cantidad fija, sino que varía en cada comparación en función de diversos factores estadísticos).

El ejemplo entre España y Francia ayuda a entenderlo. España (que ocupa el puesto 33 de 90 países) ha obtenido las puntuaciones de 477, 451 y 457 en ciencias, lectura y matemáticas, respectivamente. Las puntuaciones de Francia (posición 29) son 483, 456 y 458 en las respectivas áreas. Sin embargo, al comparar las puntuaciones de cada materia entre ambos países (con los procedimientos estadísticos adecuados), los resultados son similares; es decir, no se puede afirmar que los estudiantes franceses tengan puntuaciones superiores a los españoles.

Comparación con la media de países

Comparar las medias de España con las de la OCDE (las medias de los países participantes) ofrece una referencia más útil. Por ejemplo, en este último informe, de 2025, España se sitúa, en matemáticas, 6 puntos por debajo de la media de los países de la OCDE; 10 puntos por debajo en lectura, y 5 puntos por debajo en ciencias. En estos casos, las tres diferencias son estadísticamente claras: España está por debajo del promedio de países.

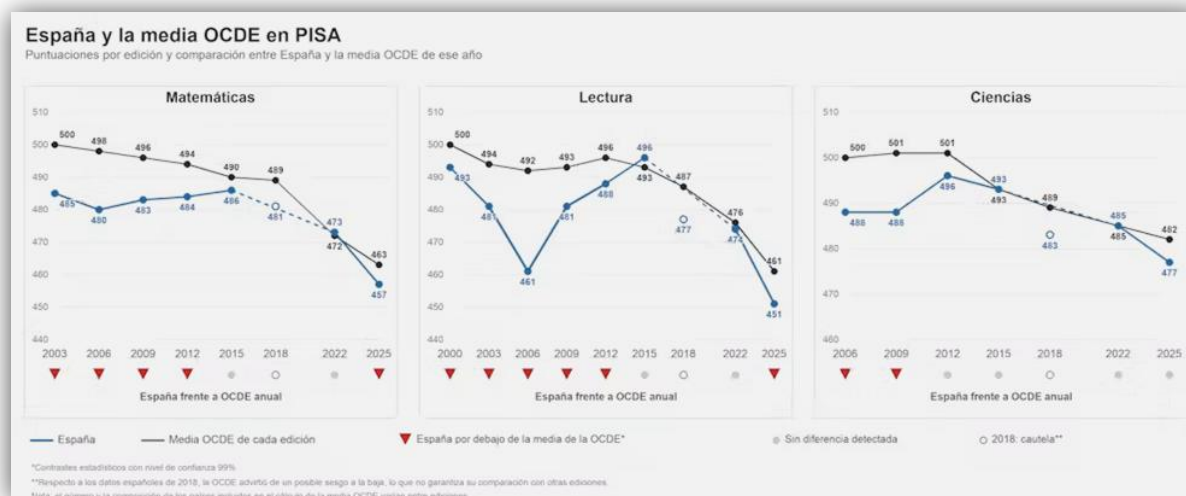
También es útil observar la evolución de un mismo país en distintas remesas del informe. Por ejemplo, al comparar las puntuaciones de España entre PISA-2022 y PISA-2025 encontramos una caída de casi 16 puntos en matemáticas y de 23 en lectura: estos descensos son lo suficientemente grandes como para considerarse un dato relevante. En cambio, en ciencias, el descenso de 7 puntos no puede considerarse estadísticamente claro.

Países que mejoran

Reino Unido, por ejemplo, ha mejorado en ciencias (cerca de 12 puntos), pero no en matemáticas ni en lectura. La subida se concentra en Inglaterra y se limita a la edición 2022, por lo que no se considera una tendencia ascendente ya consolidada. Sí es ilustrativo que, entre ambas ediciones, ha habido una mejora del clima disciplinario, más perseverancia y menos distracción digital en el alumnado inglés que la media internacional.

Turquía ha mejorado en las tres áreas (cerca de 8 puntos en matemáticas, 16 en lectura y 18 en ciencias). A diferencia del caso británico, presenta una tendencia de mejora desde hace años con el origen en importantes reformas curriculares a partir de 2015 y una mayor inversión en centros, recursos y en formación del profesorado.

Pese a estos ejemplos, es muy difícil analizar únicamente con PISA el posible impacto de determinadas políticas educativas en los resultados. Los datos permiten identificar factores que coinciden con los cambios, pero no aislar qué política o forma de enseñar los ha provocado.



España y las medias OCDE en las tres materias, 2000-2025. Elaboración propia con datos PISA de la OCDE.

¿Cómo influyen las formas de enseñar?

Para buscar pistas sobre ello podemos acudir a TALIS, otra encuesta de la OCDE, que recoge respuestas declaradas de docentes y equipos directivos sobre sus prácticas, formación, autonomía, clima de aula, uso de tecnología e inteligencia artificial, entre otros aspectos.

TALIS y PISA no permiten enlazar las respuestas de cada docente con los resultados de sus respectivos alumnos. Por eso solo podemos comparar promedios nacionales. No es posible concluir una relación causa-efecto entre las prácticas docentes y rendimiento académico, pero sí es posible observar algunos datos interesantes.

En un trabajo en el que relacionamos los resultados de PISA-2012 y TALIS-2013, ya vimos, por ejemplo, que Corea, Japón y Finlandia rendían muy bien en PISA, pese a registrar valores bajos en varias prácticas declaradas por su profesorado (como el trabajo en pequeños grupos, por proyectos o las formas de evaluar). En otros lugares sucedía lo contrario: países cuyos docentes reportaban en TALIS usar estas metodologías sacaban puntuaciones más bajas en PISA.

Relacionando PISA-2025 y TALIS-2024 vuelven a aparecer algunas paradojas.

En Estonia (cuyos alumnos se han colocado en el puesto 7 de 90), los docentes declaran recurrir poco al trabajo por proyectos en clase, mientras que en Kosovo (puesto 82) su profesorado afirma, precisamente, trabajar por proyectos con más frecuencia que la media de países.

El profesorado de Colombia (puesto 65) manifiesta utilizar con mucha frecuencia actividades de pensamiento crítico, pero el país obtiene resultados pobres en PISA-2025. En Marruecos (puesto 85) y Kosovo (82), también con bajos rendimientos en PISA-2025, el profesorado declara más claridad en sus explicaciones y mayor capacidad para gestionar el aula que la media de países.

Imposible valorar el impacto de la IA

El uso de IA muestra otro contraste. En Singapur (puesto 2), cerca del 75 % del profesorado declara usarla. Pero en Turquía (puesto 21), que ha mejorado en las tres materias, solo lo admite el 24 % del profesorado, mientras que en Japón (puesto 5) su uso declarado es muy bajo (junto a niveles bajos de enseñanza adaptativa, es decir, más personalizada).

En España (puesto 33), el 35 % del profesorado declara emplear la IA y presenta niveles más altos que la media internacional en la utilización de materiales digitales, en enseñanza adaptativa y trabajo por proyectos. Sus docentes también declaran menos colaboración profesional, más tiempo de clase perdido por interrupciones y un mayor estrés por carga de trabajo.

En cualquier caso, aunque España ha empeorado claramente en matemáticas y lectura, no puede afirmarse que haya caído más que todos los países de su entorno, ni atribuir el resultado a una metodología concreta. PISA señala dónde cambia el rendimiento, y TALIS ayuda a describir cómo dicen enseñar los docentes. Pero, con todos estos datos, las causas siguen abiertas.

MAGISTERIO

PISA 2025 y el auge de la lectura apresurada

Cada tres años, los resultados de PISA nos ofrecen una buena oportunidad para reflexionar sobre nuestra habilidad, como sistema educativo y como país, para fomentar la competencia lectora en nuestros adolescentes. Pero PISA es solo un punto de partida para dirigir nuestros esfuerzos de mejora.

LADISLAO SALMERÓN. 1 de octubre de 2026

Observo a un adolescente inmerso en el móvil mientras navega frenéticamente en busca de las mejores ofertas de moda. Escanea rápidamente las imágenes de cada página, parece leer algunas palabras particularmente relevantes, como la marca o las tallas disponibles, y en segundos salta a otra página para continuar con su búsqueda. En pocos minutos ha visitado múltiples páginas y, tras comparar mentalmente las opciones, regresa a las dos páginas que le ofrecen prendas más atractivas: disponen de su talla y encajan en su presupuesto. Duda entre las dos opciones. Finalmente, lee algunos comentarios de otros usuarios, y se decide por comprar la prenda que ha recibido varios posts muy positivos. ¿Es este adolescente un lector competente?, ¿puede este adolescente trasladar de forma efectiva este tipo de lectura a otros escenarios de lectura más complejos?

Cómo se define la competencia lectora en PISA 2025

Desde el prisma de PISA 2025, podemos afirmar que este adolescente refleja una buena competencia lectora, al menos para la tarea de “buscar ropa”: realiza una navegación eficiente en las páginas, centrándose en aquello que es relevante para su tarea e ignorando lo que no es clave, comprende y compara la información

esencial de cada página, y reflexiona sobre el contenido –comentarios de los usuarios– para resolver correctamente su tarea. Este tipo de lectura apresurada o superficial se caracteriza por interacciones rápidas y por la lectura de los elementos mínimos para entender la tarea.

La lectura apresurada resulta altamente eficiente en el contexto digital actual gobernado por las redes sociales, que se define por la sobreabundancia de información breve y por la necesidad de realizar conductas inmediatas. Permite, por ejemplo, leer a lo largo del día cientos de mensajes en redes sociales mientras hacemos otras cosas, poder leer decenas de titulares de periódicos digitales en pocos minutos y así “estar enterado de lo que pasa”, o acceder rápidamente a los puntos clave de un documento de trabajo “para preparar una reunión”.

Evidentemente, PISA 2025 no limita la competencia lectora a tareas de búsqueda de información como la descrita. PISA describe un gran abanico de procesos (navegación-localización, comprensión-integración, reflexión-evaluación) y de escenarios (búsquedas en páginas web, textos multimodales, noticias, instrucciones, narraciones), que tratan de reflejar las demandas alfabetización de la sociedad actual. Por ejemplo, el advenimiento del Brexit en 2016 trajo la constatación de que las noticias falsas tienen la capacidad de minar los pilares del sistema democrático. Así, para que un ciudadano pueda participar de forma activa en la democracia, éste debe desarrollar habilidades para reflexionar y gestionar información textual de dudosa calidad. Y de esa forma, desde 2018, PISA enfatiza en su definición y evaluación de la competencia lectora la habilidad para detectar y manejar información potencialmente falsa.

El adolescente del ejemplo, como la gran mayoría de adolescentes de nuestro tiempo, son hábiles en las tareas de lectura apresurada, porque las practican a diario al interactuar con las redes sociales. Alguna gente podría pensar que este tipo de exposición a información textual capacita a los adolescentes “porque, al fin y al cabo, están leyendo”. Pero esto no es así; recientemente hemos demostrado que las horas dedicadas a leer en formatos digitales no mejoran las habilidades de comprensión de los adolescentes (a diferencia de lo que ocurre con la frecuencia lectora de libros en papel). Una posible interpretación de estos resultados es el hecho de que la lectura apresurada que fomenta el ecosistema digital actual desarrolla un modo de pensar muy superficial y con un lenguaje poco académico, que no nos capacita para afrontar tareas de lectura más avanzadas. Leer y comprender textos largos, con vocabulario complejo, con ideas que no son obvias y que el lector debe inferir, o escritos meticulosos pero con intención de engañar, requiere de una aproximación a los textos pausada, sin distracciones, y prolongada en el tiempo.

¿Cómo hemos llegado a normalizar la lectura apresurada?

Como es conocido, las evaluaciones de PISA no permiten establecer relaciones causales, pero sí permiten delimitar algunos de los posibles factores vinculados al rendimiento de los estudiantes. Un análisis detallado de la evolución de datos de PISA lectura en España entre 2018 y 2025 ahonda en la idea del aumento de la lectura apresurada como una de las posibles causas del deterioro del nivel de comprensión. Los alumnos que se caracterizan como lectores apresurados en PISA son aquellos que leen los textos mucho más rápido que sus compañeros, pero que finalmente responden erróneamente. El porcentaje de alumnado en España que muestra este tipo de lectura se ha doblado entre 2018 y 2025, situándose en un 11.4%. Por tipos de texto, el declive en comprensión es mayor en textos más largos (de más de 400 palabras) que en aquellos intermedios o cortos. Si analizamos por proceso de comprensión, el declive es más pronunciado en tareas de alto nivel, que requieren evaluar de manera crítica o integrar información de varias fuentes, que en tareas que solo requieren encontrar o navegar información. En definitiva, mientras que la lectura apresurada está en auge, la lectura sosegada de textos largos y la comprensión de más alto nivel parece estar en declive.

¿Qué sabemos sobre las causas de este aumento de la lectura apresurada? El declive observado entre 2018 y 2025 es generalizado en la gran mayoría de 91 países que evalúa PISA. A grandes rasgos, el declive de estos años también es similar entre distintos grupos: por género, migrantes o nivel socioeconómico. En definitiva, en la búsqueda de potenciales causas del descenso en comprensión debemos encontrar elementos que sean comunes a sociedades tan dispares como las que evalúa PISA. Interpretaciones que enfatizan causas locales, como políticas específicas de gobiernos, se quedan cortas para explicar lo que parece un fenómeno global. En este contexto, el rápido auge de la digitalización y la exposición temprana a redes sociales es uno de los pocos fenómenos universales relevantes para la alfabetización. Un estudio reciente con datos de lectura de PISA encontró que cuando un país aumentaba considerablemente el porcentaje de niños con móvil, el rendimiento del país decaía en los años inmediatamente posteriores. La lectura apresurada también puede conllevar problemas adicionales, como la falta de motivación lectora, derivada del hecho de que el placer por leer solo puede conseguirse si el lector consigue un nivel adecuado para apreciar la lectura. Resultados de nuestro estudio longitudinal con alumnado de educación Primaria de la Comunitat Valenciana demuestran que una mayor frecuencia de tareas de lectura digital académica en 5º de Primaria se traduce en una reducción de la motivación lectora un año después. Sin una predisposición positiva del alumnado hacia la lectura, el reto de potenciar las habilidades de comprensión más complejas en Educación Secundaria deviene prácticamente imposible.

¿Podemos volver a una lectura sosegada y profunda?

A partir de este diagnóstico, con la cautela que requiere el no contar con datos que permitan constatar relaciones causales, se abren distintas vías para revertir la tendencia negativa en el nivel de la competencia lectora de los adolescentes. Por la propia naturaleza de las causas subyacentes, resulta evidente que cualquier solución debe abordar medidas a todos los niveles imaginables. A nivel macroestructural, las instituciones internacionales deben acordar con las compañías tecnológicas la limitación de mecanismos de las redes sociales que favorezcan el desarrollo de una mentalidad superficial, como los botones de “like”. Medidas en esta línea, que hasta hace poco parecían imposibles en aras de la libertad empresarial, ya se han aprobado con Meta en el verano de 2026. Desde las instituciones se debe continuar con esta presión para desarrollar un ecosistema digital que fomente una mentalidad de lectura sosegada, y no solo superficial y distraída. Formatos que a día de hoy parecen anticuados, como Wikipedia o periódicos con noticias desarrolladas en profundidad, deberían ser la norma y no la excepción.

A nivel nacional, los gobiernos deben contar con buenas herramientas diagnósticas, para evitar conclusiones simplistas y erróneas como la afirmación de que “los españoles leemos cada vez más”. Esto implica desarrollar todo el potencial de una agencia de evaluación educativa, como han hecho recientemente países de nuestro entorno como Italia (y con las que el resto de países occidentales cuenta desde hace décadas). En ese sentido, los sindicatos y centros educativos deben fomentar un uso constructivo de las evaluaciones diagnósticas, que en último término ayudan a entender los puntos fuertes y débiles de nuestro sistema. Boicotear este tipo de iniciativas resulta tan incomprensible como dejar sin abrir los resultados de una prueba médica que nos llegan al buzón de casa. El diagnóstico debe ir de la mano de un refuerzo de las políticas destinadas al fomento de la lectura, que por su envergadura debería tratarse como un problema de escala nacional, y no algo que se delegue en los centros educativos o las familias. El fomento de bibliotecas públicas que compitan en atractivo con los mejores centros comerciales, programas de distribución gratuita de libros a familias desfavorecidas, la reducción del IVA de los libros, el fomento de un ecosistema empresarial de tecnología educativa que pueda desarrollar contenidos educativos digitales de calidad, o una apuesta firme por la formación especializada en competencia lectora en todas las áreas curriculares de las distintas etapas educativas, son medidas de éxito que observamos en nuestro entorno más cercano.

Los centros educativos, con las limitaciones inherentes a una crónica falta de recursos, deben seguir siendo los motores principales del desarrollo de la competencia lectora, compartiendo programas de éxito con centros cercanos. Cuando sea necesario, resulta importante consensuar dentro del claustro la importancia de las evaluaciones diagnósticas para conocer los puntos fuertes y las áreas de mejora. El papel de la biblioteca escolar debe volver a ser central, y no dedicarse a mero almacén o aula auxiliar. Las intervenciones en lectura deben ser transversales, tanto en educación Primaria como en Secundaria, porque la competencia lectora es la habilidad para comprender y actuar en el mundo, no solo en clase de lengua y literatura. Para solventar las limitaciones de tiempo propias de un currículum sobrecargado, resulta útil repensar tareas académicas que integren procesos de comprensión de alto nivel. Por ejemplo, traer a clase un post de un influencer discutiendo sobre la forma de la Tierra (en papel, si la Comunidad Autónoma no permite las pantallas), para tratar a la vez el conocimiento curricular y la necesidad de evaluar críticamente las fuentes de información. Finalmente, los centros no deben dejar de lado la lectura de textos de calidad, como los clásicos, o situaciones de lectura sosegada y prolongada. Si solo exponemos a los adolescentes a aquello que les gusta, en última instancia acabaremos pidiéndoles que solo lean las redes sociales.

Por último, las familias y los adolescentes deben asumir un papel más activo en el fomento de una mentalidad lectora más sosegada. Como en otros niveles, primero necesitamos un buen diagnóstico. Cuando los padres de niños pasan un promedio de 2-3 horas al día en redes sociales, como ocurre en la actualidad, resulta fácil imaginar la influencia negativa que esto tiene en el desarrollo del lenguaje de sus niños. Las familias deben ofrecer un modelo más racional sobre el uso de los dispositivos móviles, volviendo a posicionar la lectura como centro de la interacción de la familia: leyendo junto a los niños cuando son pequeños, comentando noticias del periódico del día –en la tablet o en papel–, interesándose por los libros que los niños y adolescentes leen y dialogando con ellos para que vayan más allá de lo que el texto dice literalmente para así fomentar procesos de alto nivel, o sirviendo de modelo leyendo delante de los adolescentes libros en papel en silencio y sin distracciones.

Cada tres años, los resultados de PISA nos ofrecen una buena oportunidad para reflexionar sobre nuestra habilidad, como sistema educativo y como país, para fomentar la competencia lectora en nuestros adolescentes. Pero PISA es solo un punto de partida para dirigir nuestros esfuerzos de mejora. No nos podemos permitir simplemente esperar a los próximos resultados en 2030 (a partir de este ciclo PISA se evaluará cada cuatro años) para que volvamos a prestar atención a la lectura.

Ladislao Salmerón es presidente de la Sociedad Española de Psicología Experimental y catedrático de Psicología de la Educación de la Universitat de València.

Formación del profesorado, alfabetización y un marco jurídico común, claves para abordar el impacto de la IA

El I Foro Europeo EducalA, organizado por Siena Educación, reunió el pasado 2 de octubre en Santiago de Compostela a responsables políticos de diversas comunidades autónomas y expertos en educación, tecnología y sociedad, para abrir un espacio de reflexión sobre cómo enfrentarse al impacto, tanto positivo como negativo, que la IA está causando ya en las comunidades educativas y poder utilizarlo como una herramienta útil que ayude a mejorar la calidad de la formación.

ESTRELLA LÓPEZ MARTÍNEZ. Lunes, 5 de octubre de 2026

El I Foro Europeo EducalA, organizado por Siena Educación, reunió el pasado 2 de octubre, en la Ciudad de la Cultura de Santiago de Compostela, a más de doscientos especialistas en el ámbito educativo, con el objetivo de realizar un análisis estratégico de la IA en los sistemas educativos. Este espacio de reflexión permitió analizar el aterrizaje de la IA en el sistema educativo español y cómo, las diferentes comunidades autónomas están intentando darle no sólo un uso responsable y positivo, si no también marcos regulatorios que eviten abusos y posibles problemas en docentes, alumnado, administraciones y familias.

Durante toda la mañana, y tras dos ponencias de apertura realizadas por expertos en la materia, diferentes responsables autonómicos de Asturias, Cataluña, Islas Baleares, Navarra, Aragón, Extremadura, Andalucía, Castilla y León y Galicia presentaron las leyes, decretos, herramientas, iniciativas y proyectos que cada territorio está aplicando y desarrollando para garantizar una educación de calidad en convivencia con la Inteligencia Artificial.

Desde la OCDE, el director de Educación, Andreas Schleicher realizó un análisis de los datos aportados por el informe Pisa en relación con el desarrollo de la IA, destacando que el principal problema de los malos datos recogidos en ese informe no es la irrupción de esta nueva tecnología, si no la falta de comprensión lectora. “Sin la lectura no somos nada. Y no llega con saber leer un *prompt*, hay que leer libros, porque precisamente eso, al final, nos abre a ser mucho mejores en el ámbito digital”. Schleicher también pidió moderación en cuanto al uso de redes e IA, “porque no estamos potenciando la creatividad que nos puede aportar la tecnología si no que nos convertimos en meros consumidores de contenido, y eso no nos ayuda a pensar. De hecho, tenemos que tener claro que ChatGPT o Claude no están diseñados para que pensemos, sino para hacernos la vida más fácil”.

Por su parte, Cristóbal Cobo, experto senior en políticas tecnológicas de la educación, recordó que “errar es humano y que es necesario que ocurra. El riesgo no es la máquina, el riesgo, como ya comentó Schelicher, es pensar poco, pensar en automático. Y además, no se valora la importancia de pensar lento, algo nos permite enfrentarnos a una página en blanco o discutir con alguien con quien no tenemos nada en común”.

Formación

Durante la primera mesa de la mañana, centrada en las iniciativas puestas en marcha por las diferentes comunidades autónomas para la aplicación de la IA en el ámbito educativo, todos los responsables de los diferentes territorios destacaron la importancia de la formación del profesorado. “La IA es un tsunami que ha llegado para quedarse y nos ha llevado a una nueva era en la que la formación docente debe ser lo primero para implementar esta inteligencia entre el alumnado y las familias, y para ello deben formarse a nivel científico, emocional y pedagógico”, explicó Luis Domingo González, director general de Innovación y Formación del Profesorado de la Junta de Castilla y León.

Los elementos jurídicos centraron posteriormente una nueva mesa de debate, en la que los responsables de las diferentes autonomías presentes destacaron las implicaciones éticas y jurídicas que plantea la IA en los sistemas educativos y cómo afrontarlas. En este sentido, la Xunta de Galicia, por ejemplo, está a punto de aprobar una Ley de Educación Digital que, con 74 artículos gestionará los derechos, deberes y garantías de toda la comunidad educativa en relación a esta inteligencia tecnológica. Para las comunidades es esencial, además de la creación de un marco común que permita aplicar la IA en todos los ámbitos de cada administración autonómica, con sus particularidades propias, la creación de medidas que garanticen la protección de datos, la alfabetización digital de la sociedad y la creación la figura de un supervisor/a, que sería una persona física que cuente con capacidad, formación y autoridad para comprender el sistema, sus resultados y tomar así decisiones cuando sea necesario.

El turno del debate más periodístico llegó de la mano de Diego Francesch, redactor jefe de MAGISTERIO, que, junto a Sara Carreira, responsable de Estrategia Educativa de La Voz de Galicia y Paloma J. Velasco, decana de la Universidad Europea de Madrid, debatieron con Cristóbal Cobo sobre el reto de la IA ante la sociedad.

“Antes creíamos que las nuevas generaciones tendrían más coeficiente intelectual gracias a las nuevas tecnologías, pero ahora los planteamientos han cambiado mucho”, explicó Cobo, porque los resultados abalan

una bajada en el conocimiento y, además, nos hemos comenzado a dar cuenta de que la IA tiene limitaciones, ya que, por ejemplo, convierte a ciertas culturas en invisibles, ya que cuentan con lenguas muy minoritarias”.

Durante este debate se llegó a la conclusión de que es esencial no dejar a las familias fuera del impacto de la inteligencia artificial. “Trabajamos en cambiar pedagogías, formar a los docentes y a los alumnos y nos olvidamos de las familias, que, en los últimos años han decidido exigir que sea el Estado quien dicte las normas de control de redes sociales, tecnologías e IA, sin tener en cuenta que son ellos quienes tienen la última palabra en su casa”, expuso Carreira.

El broche final al acto lo pusieron los consejeros de Educación de Galicia, Andalucía, Islas Baleares y Castilla y León, respondiendo a una pregunta directa: ¿Cuál debería ser hoy la principal prioridad de las políticas educativas?

Para los máximos responsables del ámbito educativo de estos territorios, no se puede responder a esta pregunta con una sola bala, “porque el enemigo es muy grande”, tal y como aseguró Román Rodríguez, conselleiro de Educación de la Xunta de Galicia: la formación y valoración de los docentes; el trabajo en moral, ética y normativa; la existencia de un marco legal a nivel estatal que ofrezca a las comunidades seguridad jurídica; el apoyo y la alfabetización digital de las familias; la aportación de capacidad crítica al alumnado y la aplicación de la IA a la gestión, serán las herramientas que permitirán minimizar el impacto negativo de la tecnología en los diferentes sistemas educativos nacionales.

El adelanto electoral frustra a un profesorado con peores condiciones que la media europea

Las mejoras laborales que esperaban los docentes se ven en suspenso con el adelanto de las elecciones para el 29 de noviembre. Los sindicatos reclaman una vez más «un reconocimiento social del profesorado, con hechos y no solo con palabras».

EFE. Martes, 6 de octubre de 2026

La convocatoria de elecciones ha dejado en el cajón numerosas reformas, entre ellas, algunas de las mejoras laborales que esperaban los docentes españoles, que tardan casi 40 años en llegar a la cima de su escala retributiva y la mayoría se ve en peores condiciones que la media europea.

El último informe de la Red Eurydice sobre los salarios de profesores de escuelas en Europa señala que España está en el grupo de países que requieren un periodo de ejercicio más prolongado, entre 35 y 40 años, para alcanzar el salario máximo en la enseñanza Secundaria. En Dinamarca o Noruega el crecimiento salarial es más modesto respecto al sueldo de ingreso pero el periodo para alcanzar el tope máximo es más rápido, de entre 10 y 15 años.

En España las carreras de progresión son muy dilatadas, al nivel de lo que ocurre en Eslovaquia, Croacia, Serbia y Montenegro y además con incrementos acumulados relativamente reducidos (entre el 15 % y el 40 %), frente a países como Portugal, Grecia, Irlanda y Bélgica, donde se alcanza el salario máximo en 30 o 38 años pero tienen aumentos que van del 70 % a más del 100 %.

El informe Eurydice compara 37 países europeos y 39 sistemas educativos y recuerda que en España el salario el primer año de ejercicio está cercano a los 40.000 euros brutos y se sitúa en el entorno de los 45.000 a los diez años de profesión. Un aumento salarial que para muchos docentes no compensa y que ha provocado que aumenten las vacantes de asignaturas como matemáticas o física, que se cubren con perfiles de trabajadores de fuera del sistema educativo.

«En Castilla-La Mancha todas las semanas hay llamamientos telemáticos porque no encuentran profesorado para cubrir vacantes», señalan a Efe fuentes del sindicato STES-ltersindical, que explican que a finales de septiembre se requerían 590 profesores de especialidades de Secundaria. «Pero también hay vacantes libres en asignaturas como Latín o Lengua», advierten mientras los analistas de Eurydice avisan de que «el poder adquisitivo del profesorado puede influir en el atractivo de la profesión».

En España la retribución inicial para un maestro de Educación Infantil y Primaria está en los 34.525 euros y tiene que esperar 39 años en llegar a los 49.425 euros anuales, mientras que en Secundaria pasa de los 38.727 euros en su primer año de ejercicio a los 55.269 euros en 40 años.

Según datos de este informe, el salario de los maestros españoles en el curso 2024-25 estaba por debajo del de los docentes de Luxemburgo, Alemania, Suiza, Dinamarca y Austria, y a los 15 años también por debajo del sueldo de los de Bélgica o Irlanda.

No obstante, el profesorado español está mejor que el francés, donde el salario bruto casi no llega a los 35.000 euros a los 10 años de ejercicio y donde los estudiantes ya se han levantado en armas, con duras protestas, para mejorar la calidad del sistema.

Por otro lado, en algunos sistemas educativos, como Chipre y Alemania, los salarios del profesorado están muy por encima del PIB per cápita, «lo que destaca un reconocimiento alto de la profesión».

Mejoras para el docente que se frustran

El adelanto electoral deja en el aire medidas para mejorar no solo los salarios del profesorado sino también sus condiciones en el aula, y ello podría aumentar el malestar en las calles, sobre todo después de que UGT y CCOO hayan convocado una huelga general para este otoño por la vivienda.

En el Congreso ha decaído la ley que proponía bajar los ratios en Primaria y Secundaria, que tenía en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales para que contara como dos plazas y que incluía una bajada de la jornada lectiva del docente. Las mesas negociadoras para regular las jubilaciones del profesorado, el acceso a la profesión o para igualar el nivel entre maestro y docente también quedan paralizadas.

La ministra de Educación, Milagros Tolón –en el cargo menos de un año cuando se celebren las elecciones–, ve como Madrid inicia una huelga indefinida a partir del 14 de octubre, Castilla y León se sumará a otra el 4 de noviembre, Cataluña sigue en conflicto y Andalucía, Comunidad Valenciana o Aragón amenazan con huelgas y movilizaciones.

Mientras, su último decreto para regular los ratios en la etapa de 0 a 3 años sigue sobre la mesa: los sindicatos docentes urgen a llevarlo cuanto antes al Consejo de Ministros para que entre en vigor, ya que no necesita convalidarse en el Parlamento, y piden cumplir con la promesa de que esta iba a ser la legislatura del profesorado. «Un reconocimiento social del profesorado, con hechos y no solo con palabras», incide el sindicato ANPE que pide «más acuerdos, menos ideología».

El aragonés Ricardo Aguado, elegido Mejor Profesor de Secundaria de España

El ingeniero técnico de Telecomunicaciones y docente del Colegio Juan de Lanuza de Zaragoza Ricardo Aguado ha sido elegido Mejor Profesor de Secundaria de España en los National Teacher Prize 2026, un reconocimiento que premia su capacidad para integrar tecnología, innovación pedagógica e inclusión en el aula.

EFE. Miércoles, 7 de octubre de 2026

El galardón, concedido por Amazon y Amazon Web Services (AWS) en colaboración con la Fundación Varkey y el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, se entregará el 14 de octubre en la Fundación Ortega-Marañón de Madrid, durante el encuentro estatal 'El Futuro de la Educación en la era de la tecnología'.

Según ha informado el colegio Juan de Lanuza en una nota de prensa, antes de dedicarse a la docencia, Aguado trabajó durante 13 años como ingeniero técnico de Telecomunicaciones en el ámbito de la discapacidad y la accesibilidad en la Fundación Dfa. Una experiencia profesional que trasladó posteriormente a las aulas de Secundaria del centro educativo y que está en el origen de su metodología, 'Tecnodivergencia Humana'. Con ella, adapta por un lado el aprendizaje a la singularidad de cada estudiante, teniendo en cuenta diferentes ritmos, motivaciones y neurodiversidad, y por otro, impulsa al alumnado a utilizar sus capacidades y conocimientos tecnológicos para responder a necesidades reales de otras personas, especialmente en el ámbito de la discapacidad y la dependencia.

El objetivo es que los jóvenes dejen de ser únicamente consumidores de tecnología para convertirse en creadores capaces de comprenderla, cuestionarla y utilizarla con un propósito social. Uno de los pilares del trabajo de Aguado es recuperar la capacidad de sorpresa de una generación que ha crecido rodeada de dispositivos y pantallas. «Tradicionalmente se creía que cuanto menos sabías de algo, más te sorprendías. Hoy ocurre lo contrario: los jóvenes están rodeados de pantallas, pero anestesiados ante ellas», ha reflexionado el docente, quien considera «fundamental que los alumnos conozcan a fondo las tripas de la tecnología que los rodea y aprendan a discernir lo que es real de lo que no».

Esta filosofía se concreta en proyectos desarrollados por el propio alumnado. Entre ellos se encuentra 'Más Vida, menos Redes', una iniciativa de bienestar digital en la que el 90 % de los participantes acepta voluntariamente sustituir durante una semana su 'smartphone' por un teléfono analógico básico para recuperar espacios de conversación y relación directa.



La FP española reclama entrar de lleno en el sistema de innovación para convertirse en motor de las pymes

Un informe de CaixaBank Dualiza y Cotec advierte de la escasa presencia de la Formación Profesional en las políticas de I+D+i y pide financiación específica para proyectos de innovación aplicada.

MIRANDA ESCOLAR. 02 de octubre de 2026

La Formación Profesional (FP) genera innovación aplicada e incremental en las empresas, pero todavía no está plenamente integrada en el sistema español de ciencia, tecnología e innovación. Esta es una de las principales conclusiones del estudio *El sistema de Formación Profesional y la Innovación en España*, elaborado por las fundaciones CaixaBank Dualiza y Cotec, en colaboración con Possible Lab.

El informe analiza la relación entre FP e innovación desde una perspectiva bidireccional: por un lado, cómo la innovación está transformando los centros de FP y, por otro, cómo estos centros pueden actuar como motores de innovación para el tejido productivo, económico y social. Para ello se han combinado fuentes documentales, 29 entrevistas en profundidad, cuatro grupos de discusión, una encuesta a 258 centros de FP y el análisis de 24 experiencias de innovación.

Los autores sostienen que la innovación no se limita a la investigación científica o tecnológica desarrollada en universidades y grandes centros de investigación. También se produce mediante la mejora de procesos, la adaptación tecnológica, la resolución de problemas concretos y la colaboración entre centros educativos, empresas y profesionales, ámbitos en los que la FP presenta una especial capacidad de actuación.

Una FP innovadora, pero todavía poco reconocida

El estudio identifica una contradicción: mientras la FP desarrolla cada vez más actividades relacionadas con la innovación, su papel continúa siendo poco visible dentro de las políticas de I+D+i.

Entre las principales barreras detectadas figuran la escasa presencia de la FP en las estructuras de gobernanza de las políticas de innovación, la falta de acceso a financiación específica para innovación aplicada, la limitada participación empresarial en proyectos conjuntos y la insuficiente consolidación de los recursos organizativos de los propios centros.

El informe identifica ocho ámbitos de mejora, entre ellos la concepción de la innovación en las políticas de I+D+i, la presencia de la FP en los órganos de decisión, la financiación, la implicación de las empresas, el reconocimiento de la FP como agente de innovación, los recursos organizativos de los centros, su atomización y el papel de las instituciones mediadoras.

Los investigadores consideran que la FP debería pasar de ser contemplada fundamentalmente como proveedora de cualificaciones a convertirse en un actor reconocido de innovación aplicada, transferencia tecnológica y colaboración empresarial. En particular, el estudio plantea que los centros de FP pueden actuar como socios tecnológicos de proximidad para las pymes.

La encuesta realizada a 258 centros permite observar hasta qué punto la innovación se está incorporando a la organización de la FP. El 80 % de los centros incluye la innovación en su proyecto de centro, mientras que el 64 % cuenta con un responsable de innovación. Sin embargo, un 56 % no dispone de horas docentes específicas para desarrollar estas tareas, lo que evidencia una de las principales dificultades para consolidar una estrategia de innovación estable.

En materia de formación, el 55 % de los centros ofrece formación interna en innovación y los encuestados valoran con un 6,7 sobre 10 la cultura innovadora de sus centros. También existe una elevada experiencia en movilidad y participación en redes, con porcentajes del 83 % y el 62 %, respectivamente.

La innovación educativa aparece como uno de los ámbitos con mayor desarrollo. El 63,5 % de los centros afirma contar con bastante o mucha experiencia en proyectos intermodulares, mientras que el 63 % utiliza la metodología de Aprendizaje Colaborativo Basado en Retos (ACbR).

Más de 36 millones para proyectos de innovación

El informe también analiza los instrumentos públicos destinados a impulsar la innovación en la FP. Los investigadores identifican un amplio catálogo de nueve tipos de instrumentos dirigidos a centros, docentes, estudiantes, empresas y tejido productivo.

Entre ellos destacan las convocatorias de proyectos de innovación. El estudio identifica 633 proyectos, con una financiación conjunta superior a 36 millones de euros, de los que 30 millones corresponden a la apuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los proyectos abarcan desde innovación aplicada para mejorar procesos productivos mediante tecnología y digitalización hasta innovación metodológica, emprendimiento, gestión de centros, orientación profesional e inclusión.

El informe advierte, sin embargo, de que el sistema sigue afrontando problemas de sostenibilidad de la financiación, falta de tiempo docente, escasa transferencia sistemática de resultados y falta de coordinación y apoyo estructural.

Uno de los planteamientos más relevantes del estudio es la posibilidad de convertir a determinados centros de FP en socios tecnológicos de proximidad para las pequeñas y medianas empresas.

El informe identifica tres modalidades de proyectos de innovación en función de su potencial: los proyectos colaborativos entre empresas e instituciones presentan un potencial medio; los proyectos planteados a partir de retos productivos tienen un potencial alto; y los servicios tecnológicos prestados por la FP como proveedor alcanzan un potencial considerado muy alto.

Para desarrollar esta función, el estudio propone profesionalizar la gestión de las relaciones entre centros y empresas mediante el diagnóstico del tejido empresarial, una estrategia de relación, equipos de coordinación y una cartera de servicios que incluya formación técnica para empresas, servicios técnicos y mediación tecnológica.

Los alumnos también son agentes de innovación

El estudio amplía el concepto de innovación más allá de los centros y señala el papel de los alumnos y titulados de FP cuando se incorporan al mercado laboral.

Los autores identifican cuatro funciones: difusores de conocimiento, generadores de innovación incremental, detectores de necesidades y promotores de una cultura innovadora. A ello se suma el emprendimiento innovador y la capacidad de la FP para impulsar procesos de innovación social y territorial.

Esta capacidad se relaciona con una de las principales fortalezas de la FP: su proximidad al tejido empresarial. Según el informe, esa cercanía permite detectar necesidades tecnológicas y productivas y facilitar la transferencia de conocimiento, especialmente hacia empresas de menor tamaño.

El informe establece distintos niveles de participación de la FP en las políticas de innovación. La situación española se caracteriza por una integración todavía incompleta, con ámbitos en los que la participación de la FP continúa siendo muy baja.

Entre las barreras señaladas se encuentran la falta de reconocimiento de la FP en la concepción tradicional de las políticas de innovación, su escasa presencia en las estructuras de gobernanza y las dificultades para acceder a financiación de innovación aplicada.

Los autores consideran que la FP debería participar en la elaboración de estrategias de I+D+i y en las estructuras de gobernanza, además de contar con convocatorias adaptadas a la escala de los centros y con vías específicas para proyectos desarrollados conjuntamente con pymes y micropymes.

Cuatro líneas de actuación

El estudio formula recomendaciones dirigidas a cuatro grandes grupos: Administración educativa y de FP, sistema de I+D+i, centros de FP y tejido productivo y empresarial.

Para las administraciones educativas propone avanzar hacia planes de innovación más maduros, garantizar condiciones organizativas estables, consolidar las instituciones facilitadoras y establecer mecanismos de seguimiento de la innovación.

En el caso del sistema de I+D+i, reclama reconocer a la FP como actor pleno del sistema de ciencia, tecnología e innovación, adaptar los instrumentos financieros a sus características, incorporar representantes de la FP a la gobernanza estratégica y crear líneas específicas de apoyo a la innovación aplicada entre centros de FP y pymes.

El objetivo final que plantea el informe es pasar de una situación en la que existen numerosos proyectos e iniciativas aisladas a un modelo integrado de FP e innovación, en el que centros educativos, empresas, administraciones y agentes del sistema de I+D+i compartan estrategias, recursos y mecanismos de transferencia.

El estudio de CaixaBank Dualiza y Cotec concluye que la innovación ya forma parte de la realidad de la Formación Profesional española, pero su desarrollo es desigual y su reconocimiento institucional todavía resulta insuficiente. El reto, según el documento, consiste ahora en convertir esa capacidad existente en una estructura estable que permita a la FP participar plenamente en el sistema nacional de innovación y contribuir de forma más directa a la competitividad de las empresas y al desarrollo territorial.

[El informe se puede descargar aquí](#)

La Comunidad de Madrid licita por 11,7 millones el servicio de auxiliares de conversación entre críticas sindicales por demoras y privatización

La Comunidad de Madrid incorporará 1.460 auxiliares de conversación para 840 centros públicos bilingües aunque el retraso en la licitación dejará a las aulas sin apoyo en el primer trimestre.

VICTORIA MORET URIBE. 02 de octubre de 2026

La Comunidad de Madrid incorporará este curso escolar a más de 1.460 auxiliares de conversación en los más de 840 colegios e institutos públicos que integran el Programa Bilingüe de la región. La medida, aprobada por el Consejo de Gobierno, supone una inversión pública de 11,7 millones de euros para la licitación del servicio de refuerzo lingüístico en inglés, francés, alemán e italiano. Sin embargo, la iniciativa ha generado un fuerte rechazo en el sector docente: el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza de Madrid (STEM)

ha denunciado públicamente que el nuevo procedimiento supone la privatización del modelo y provocará la ausencia de estos profesionales en las aulas durante todo el primer trimestre del curso.

Según ha informado la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades, el objetivo del programa es potenciar las competencias de expresión e interacción oral del alumnado madrileño, perfeccionar la pronunciación y la gramática, así como acercar la realidad sociocultural de los países de origen de cada idioma. No obstante, la publicación de los pliegos de contratación en el Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM) ha abierto un debate sobre los tiempos de ejecución y el modelo de gestión indirecta elegido por la administración autonómica.

La decisión del Gobierno regional de asumir un programa propio de auxiliares y sacar a concurso público la contratación externa del personal responde, según la administración, a la falta de respuesta del Ministerio de Educación para solucionar las deficiencias e inseguridades jurídicas del modelo estatal, las cuales han desencadenado sanciones millonarias en otras comunidades autónomas.

El Ejecutivo madrileño defiende que los 1.460 auxiliares seleccionados desarrollarán sus labores siempre en coordinación y bajo la supervisión directa del profesorado titular de los centros. Además de las dinámicas de interacción oral en el aula, los auxiliares participarán en la elaboración de materiales didácticos y actividades complementarias.

Esta iniciativa da continuidad a un proyecto pionero en la región que comenzó en el curso 2004/2005 con la incorporación inicial de 50 auxiliares de 14 nacionalidades en 26 colegios públicos, extendiéndose de forma progresiva hasta alcanzar la cobertura actual en la enseñanza primaria y secundaria.

Por su parte, desde STEM señalan que la convocatoria de licitación publicada a finales de septiembre fija un periodo de ejecución que no arrancará hasta el 1 de enero y concluirá el 31 de mayo, sin posibilidad de prórroga. Esto implica, según la organización sindical, que el contrato formalizado para el curso académico tendrá una duración real de solo cinco meses, dejando desatendidos a los centros escolares durante la primera mitad del año lectivo.

El sindicato remarca que "el resultado es que los centros afectados afrontarán prácticamente toda la primera mitad del curso sin estos recursos", atribuyendo esta circunstancia a una falta de planificación de la administración educativa. Asimismo, advierten de que la licitación enviada al mercado privado abarca funciones que exceden el mero apoyo oral: "Esta licitación amplía el servicio, dado que más allá del apoyo a la conversación, esta contratación va dirigida a servicios de enseñanza y formación, por lo que consideramos que podría desplazar funciones actualmente asignadas a los y las docentes."

Desde la central sindical sostienen que la externalización convierte fondos de la educación pública en contratos para empresas privadas, en una línea similar a la de otros servicios escolares como el comedor, el mantenimiento o las actividades extraescolares.

Los profesores españoles creen que han perdido influencia frente a las familias y las redes sociales

El 82,9% de los docentes asegura que sus alumnos prestan menos atención que cuando comenzaron a ejercer y sitúa la influencia de las redes sociales en 4,71 sobre 5, por encima de la familia y del propio profesorado.

MIRANDA ESCOLAR. 07 de octubre de 2026

El profesorado español continúa considerándose un actor fundamental en el desarrollo de sus alumnos, pero percibe que comparte cada vez más esa influencia con otros actores del ecosistema educativo. Esta es una de las principales conclusiones de un estudio realizado a partir de las respuestas de 3.790 docentes de distintas etapas educativas y comunidades autónomas, que analiza cómo perciben los profesores su capacidad para influir en el desarrollo personal y educativo de los estudiantes.

El trabajo, elaborado por los profesores Víctor Núñez, Julián Roa y Fernando Checa, publicado en la revista científica electrónica *Etic@net Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, concluye que la influencia docente sigue siendo elevada, pero convive actualmente con otros agentes de socialización que han adquirido un peso determinante, especialmente la familia y las redes sociales. El estudio señala así una transformación del papel tradicional del profesor: no desaparece su influencia, pero se desarrolla en un entorno mucho más complejo y competitivo.

Los resultados revelan una diferencia interesante entre la percepción individual y la valoración del profesorado como colectivo. Los docentes consideran elevada su propia capacidad para influir en el desarrollo de sus alumnos, con una puntuación media de 3,92 sobre 5. Sin embargo, cuando valoran la influencia que ejerce el profesorado en su conjunto, la puntuación asciende hasta 4,10 sobre 5. Es decir, los encuestados reconocen al colectivo docente una capacidad de influencia ligeramente superior a la que se atribuyen personalmente.

Sin embargo, ambas cifras quedan por debajo de las correspondientes a otros agentes. Los profesores sitúan la influencia de la familia en 4,58 puntos y la de las redes sociales en 4,71 puntos sobre 5, convirtiendo a estas últimas en el agente con mayor peso percibido en el desarrollo de los estudiantes.

El resultado refleja un cambio profundo en el ecosistema educativo. La escuela ya no constituye el principal espacio desde el que los jóvenes reciben información, construyen valores, forman opiniones o desarrollan comportamientos. La influencia se encuentra repartida entre profesores, familias, compañeros, entorno social, medios digitales y redes sociales.

Los autores advierten, no obstante, de que estos resultados deben interpretarse como percepciones del profesorado y no como una medición objetiva de la influencia real de cada uno de estos agentes. El estudio no evalúa directamente el rendimiento académico, el bienestar o el comportamiento de los alumnos, sino la percepción que tienen los profesores sobre su propia capacidad de influencia y sobre la de otros actores.

El 82,9% percibe una pérdida de atención

Uno de los datos más contundentes de la investigación se refiere a la capacidad de atención de los estudiantes. El 82,9% de los docentes encuestados —3.185 profesores— considera que actualmente sus alumnos prestan menos atención que cuando comenzaron su carrera profesional. Solo el 2,3% cree que los estudiantes prestan más atención, mientras que un 14,8% considera que la situación no ha cambiado.

El estudio relaciona esta percepción con distintos cambios experimentados por el entorno educativo y social, entre ellos el uso intensivo de las tecnologías, la multiplicación de estímulos comunicativos y la transformación de los hábitos de relación de los estudiantes.

No obstante, los investigadores vuelven a introducir una cautela metodológica: el dato no constituye una medición directa de la capacidad de atención de los alumnos. Es un indicador de la experiencia profesional percibida por los docentes ante la evolución de las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Aunque las redes sociales aparecen como el agente externo con mayor influencia percibida, la familia continúa ocupando una posición central. Los docentes otorgan a la influencia familiar una puntuación de 4,58 sobre 5, claramente superior a la valoración que hacen de su propia influencia individual. El estudio considera que este resultado confirma el carácter estructural de la familia en la formación de hábitos, expectativas, valores y disposiciones educativas.

Los autores subrayan que este resultado no implica una pérdida automática de relevancia del profesorado. La influencia escolar, explican, se produce en interacción con el contexto familiar, que puede reforzar, condicionar o dificultar los procesos de aprendizaje.

La conclusión apunta, por tanto, hacia un modelo de corresponsabilidad educativa, en el que la relación entre centros y familias adquiere una importancia creciente.

Las redes sociales, nuevo competidor educativo

El dato relativo a las redes sociales constituye probablemente uno de los elementos más relevantes del estudio. Con 4,71 puntos sobre 5, los profesores las sitúan incluso por encima de la familia como factor de influencia sobre los alumnos.

La investigación señala que las plataformas digitales han modificado las vías mediante las cuales los jóvenes acceden a información, construyen opiniones y establecen relaciones sociales. Las redes pueden ofrecer oportunidades educativas, favorecer la colaboración y facilitar el acceso a contenidos, pero también plantean riesgos vinculados a la desinformación, el ciberacoso y la exposición a contenidos no contrastados.

El estudio apunta además al crecimiento de los denominados *influencers educativos* y a la necesidad de que el profesorado desarrolle competencias para trabajar con este nuevo ecosistema digital en lugar de limitarse a competir con él.

En este contexto, el profesor deja de ser únicamente transmisor de conocimiento y adquiere una función adicional como mediador y orientador ante la enorme cantidad de información disponible.

El profesor sigue siendo un referente

Pese a la creciente influencia de las redes sociales y la familia, los resultados no respaldan, sin embargo, una lectura basada en la irrelevancia del profesor. La autopercepción de influencia de los profesores continúa siendo elevada. Los docentes consideran que desempeñan un papel relevante en la orientación académica y profesional, el desarrollo emocional, la inclusión, la adquisición de hábitos y la formación de la identidad de los estudiantes.

La diferencia está en que ahora esa influencia se desarrolla junto a múltiples agentes externos. El profesor ya no controla en exclusiva el entorno informativo y formativo del alumno. Esta transformación obliga, según los autores, a abandonar las interpretaciones simplistas sobre una supuesta "pérdida de autoridad" del profesorado y a analizar cómo se ha reconfigurado la influencia educativa.

El estudio plantea consecuencias directas para las políticas educativas y la formación de los docentes. Una de las principales recomendaciones consiste en reforzar las competencias relacionadas con la alfabetización mediática, la gestión pedagógica de la atención y la comprensión crítica de la cultura digital.

Los autores consideran que la formación inicial y permanente del profesorado debe preparar a los docentes para trabajar en un escenario en el que los alumnos reciben continuamente información desde fuentes externas al aula. También reclaman reforzar la colaboración entre centros y familias y adaptar las políticas educativas a un contexto en el que la influencia sobre los estudiantes está "socialmente distribuida y digitalmente mediada".

El estudio dibuja un sistema educativo en transformación. Los profesores no creen haber dejado de ser influyentes; creen que ahora tienen que compartir esa influencia con actores que hace apenas unas décadas no tenían el mismo peso. La familia continúa siendo un factor determinante, pero las redes sociales han irrumpido como una fuerza capaz de competir directamente con la escuela en la formación de opiniones, hábitos y comportamientos.

A ello se añade la percepción mayoritaria de una pérdida de atención del alumnado. El hecho de que más de ocho de cada diez profesores afirmen que sus alumnos atienden menos que al inicio de sus carreras constituye una señal relevante para el sistema educativo, aunque el propio estudio advierte de que se trata de una percepción profesional y no de una medición objetiva.

La principal conclusión de la investigación es, por tanto, que la influencia docente no ha desaparecido, sino que ha dejado de ser exclusiva. El desafío para la educación española consiste ahora en dotar a los profesores de herramientas para desenvolverse en este nuevo ecosistema y convertir las redes sociales y las tecnologías digitales de competidores de la escuela en instrumentos que puedan ser utilizados también con fines educativos.

Una muestra de 3.790 docentes

La investigación se basa en una encuesta realizada a 3.790 profesores de diferentes etapas educativas y comunidades autónomas. El 75,7% de los participantes eran mujeres y el 24,3% hombres. La muestra incluía docentes de centros públicos, concertados y privados: el 55,4% trabajaba en la enseñanza pública, el 37% en centros concertados y el 7,6% en centros privados.

Por experiencia profesional, el grupo más numeroso correspondía a profesores con entre 15 y 30 años de experiencia, que representaban el 40,8% de la muestra. El 30,1% tenía entre seis y quince años de experiencia, el 19,8% entre uno y cinco años y el 9,3% más de 30 años.

Madrid fue la comunidad con mayor representación, con 884 docentes, seguida de Castilla-La Mancha, con 467, y la Comunitat Valenciana, con 395. La franja de edad más numerosa fue la comprendida entre los 41 y los 50 años, con 1.505 participantes.

Los investigadores advierten de que se utilizó un muestreo no probabilístico e intencional, por lo que los resultados no pueden considerarse una estimación estadística estrictamente representativa del conjunto del profesorado español. Su valor reside en ofrecer evidencia sobre las asociaciones y patrones observados dentro de una muestra amplia y territorialmente diversa.

[El trabajo se puede descargar en este enlace.](#)



Un agravio más a la actual Formación Profesional Dual

Lola Vilches Batet . 1 de octubre de 2026

La implantación del nuevo modelo de Formación Profesional (FP) Dual ha generado preocupación entre el profesorado, especialmente por las condiciones en las que el alumnado debe combinar la formación en el centro educativo con la actividad productiva en la empresa. El nuevo sistema establece aproximadamente 1.000 horas de estancia en la empresa y, para poder completar el ciclo formativo en los dos años previstos, muchos alumnos deben empezar esta estancia ya durante el primer curso, cuando todavía no disponen de los conocimientos ni de las competencias técnicas necesarias para desarrollarse con autonomía en el sector productivo.

A esta situación se le añade el cambio introducido por la nueva normativa de FP, derivada de la Ley Orgánica 3/2022, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional. Los antiguos módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL) y Empresa e Iniciativa Emprendedora (EIE), comunes a todos los ciclos formativos, han sido sustituidos por Itinerario Personal para la Empleabilidad I (IPO I) e Itinerario Personal para la Empleabilidad II (IPO II).

El problema se hace especialmente evidente en el caso del antiguo FOL. Este módulo estaba dividido en dos unidades formativas independientes: la UF1, centrada en la incorporación al trabajo, y la UF2, dedicada a la

Prevención de Riesgos Laborales (PRL). Esta última tenía una función especialmente importante, puesto que la acreditación de los conocimientos de PRL era un requisito necesario para poder acceder a las prácticas en empresa. Por tanto, el alumnado no podía iniciar la estancia en la empresa sin haber superado la formación correspondiente en prevención de riesgos.

Con la reforma, IPO I pasa a estructurarse en cinco Resultados de Aprendizaje (RA) que dejan de ser independientes. Esto significa que, para superar el módulo durante el primer curso, el alumnado debe acreditar a todos los RA. Entre ellos se encuentra el RA2, relacionado con la Prevención de Riesgos Laborales, que sigue siendo imprescindible para poder acceder a la estancia en la empresa.

Aquí aparece una contradicción importante. ¿Qué ocurre cuando un alumno no supera uno o varios RA y, por tanto, no acredita IPO I? De acuerdo con una interpretación coherente del sistema, el alumno no debería superar el módulo y, en consecuencia, tampoco debería continuar su estancia en la empresa si no ha acreditado el RA2 de PRL. Esto podría implicar la finalización del convenio de prácticas y la repetición del módulo en el siguiente curso.

Sin embargo, esta solución genera un problema considerable para los centros y, en especial, para los tutores de prácticas. Estos profesionales asumen numerosas responsabilidades: buscar empresas, establecer convenios, asignar al alumnado, realizar su seguimiento, gestionar incidencias y resolver los conflictos que puedan surgir durante la estancia. La finalización anticipada de un convenio puede comportar además el riesgo de perder una empresa colaboradora. Esta situación es especialmente grave en determinados sectores, donde ya resulta difícil encontrar empresas dispuestas a acoger a estudiantes que todavía tienen poca experiencia y unas competencias técnicas limitadas.

Así, se crea una fuerte presión sobre los equipos docentes. Por un lado, el alumnado debe tener la oportunidad de titular en dos años y necesita completar sus prácticas. Por otra parte, los tutores necesitan mantener una red de empresas colaboradoras suficiente para garantizar estas estancias. Sin empresas no existen convenios y sin convenios muchos alumnos no pueden completar su itinerario formativo.

En este contexto, el especialista de FOL puede verse presionado para aprobar a alumnos que realmente no han alcanzado todos los aprendizajes previstos. De esta forma, se pueden acabar dando por superados, en la junta final de evaluación, contenidos fundamentales relacionados con los derechos y deberes laborales, la interpretación de un contrato de trabajo, el convenio colectivo o la nómina, así como las competencias profesionales y transversales necesarias para desarrollarse adecuadamente en el mercado laboral.

Este artículo pretende denunciar que esta situación contribuye a desvalorizar la especialidad de FOL y los contenidos que tradicionalmente han formado parte de esa área. Los conocimientos relacionados con las relaciones laborales, la prevención de riesgos y la empleabilidad no deberían considerarse secundarios, ya que son esenciales para que el alumnado conozca sus derechos, asuma sus responsabilidades y pueda afrontar la incorporación al mercado laboral con criterio y autonomía.

Para abordar esta problemática, se plantean a continuación diversas alternativas. Una posible solución sería que los RA's del MP de IPO I vuelvan a ser independientes, como ocurría con la antigua FOL, y así el alumno al aprobar el RA2 de PRL, ya cuenta con el requisito para poder acceder a la estancia en la empresa.

Otra posible opción sería reducir las horas de estancia en la empresa y concentrarlas principalmente en el segundo curso, recuperando parcialmente el modelo anterior. De esta forma, el alumnado llegaría a la empresa con una preparación técnica y transversal más sólida y, sobre todo, después de haber acreditado completamente IPO I y el RA2 de Prevención de Riesgos Laborales.

Finalmente, también podría mantenerse la extensión actual de las prácticas, pero, en este caso, empezarlas sólo durante el segundo curso, una vez superado íntegramente IPO I. En caso de que el alumnado no pudiera completar todas las horas dentro de los dos cursos, se podría plantear un tercer año para finalizarlas.

Sin embargo, esta última alternativa entra en conflicto con el objetivo de conseguir que el alumnado complete el ciclo formativo en tan sólo dos años. Según el artículo, esta priorización de los plazos y resultados académicos puede acabar trasladando la presión al profesorado, especialmente a los tutores de prácticas, que asumen una elevada carga burocrática y de gestión, incluso durante períodos como el mes de julio, sin una compensación económica proporcional a las responsabilidades asumidas.

En definitiva, el nuevo modelo de FP Dual presenta contradicciones que afectan tanto al alumnado como al profesorado. La necesidad de garantizar una rápida incorporación a las empresas y conseguir la titulación en dos años puede entrar en conflicto con la necesidad de que los estudiantes lleguen al mundo laboral con una preparación suficiente y con los conocimientos básicos sobre derechos laborales y prevención de riesgos.

La crítica final es que el sistema puede acabar priorizando la disponibilidad inmediata de mano de obra frente a una formación profesional de calidad. Por eso, califico este modelo como una FP *low cost*, en la que las necesidades del mercado laboral y de las empresas pueden acabar pasando por delante de la formación integral del alumnado y de la dignidad profesional y las condiciones de trabajo del profesorado.

30 años de LOGSE o el experimento de Avito Carrascal

Felipe J. de Vicente Alguero. 2 de octubre de 2026

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) se publicó en el BOE el 4 de octubre de 1990. Pero su implantación fue progresiva. Hasta el curso 1996-97 no se generalizó su implantación. En este curso desaparecieron la antigua EGB y el BUP. Los alumnos que en este año deberían hacer 7º de EGB pasaron todos a cursar el primero de la ESO. Todos los nacidos a partir de 1986 han seguido el plan LOGSE. De eso han pasado ahora 30 años.

Unos cuantos años antes, en 1902, Miguel de Unamuno publicó una novela corta titulada *Amor y Pedagogía*. En ella se narra el intento de Don Avito Carrascal, un intelectual racionalista, de engendrar un hijo para educarlo de acuerdo con los criterios de la moderna pedagogía. Su intención es hacer del pobre Apolodoro, que así se llama el hijo conejito de Indias, un genio.

Al leer la novela, el lector avezado en la situación de la enseñanza en España no puede menos que reconocer a Unamuno como uno de los críticos de lo que, con el tiempo, sería un nuevo Avito: la LOGSE. La pretensión era la misma: hacer del sistema educativo español un campo experimental para formar millones de nuevos ciudadanos convertidos en genios competenciales, en niños y adolescentes dotados de grandes capacidades para realizar un análisis crítico de la realidad, dotados de sentimientos feministas, antisexistas, solidarios, medioambientalistas, cívicos, sin prejuicios de género, naturistas, internacionalistas, antirracistas, inclusivos y todo aquello que Don Avito llama *pedagogía sociológica*. ¿Pero sabrán quién fue Unamuno?

El encargado por Don Avito para educar a su hijo Apolodoro es un tal Fulgencio Entrambosmares, que, según el autor, *profesa un santo odio, un odium philosophicum al sentido común*. ¿Les suena esta incompatibilidad entre la LOGSE y el sentido común? Si en la comparación Don Avito es la LOGSE (o sus autores), Don Fulgencio representa a los meapilas pedagógicos que a lo largo de los años han sido la gran correa de transmisión para imponer el *logsismo* en las aulas, incluidos los dos grandes sindicatos UGT y CCOO que recibieron alborozados la LOGSE.

De todos modos, Don Fulgencio se da cuenta de la dificultad del experimento de Don Avito y en un momento de lucidez se refiere a las *ideas, ideotas, ideitas, idezuelas, pseudo-ideas é ideodes* de Don Avito, pero a pesar de todo, sigue haciéndose cargo de la educación de Apolodoro. ¿Hacemos el repaso de las *ideas, ideotas, ideitas, idezuelas, pseudo-ideas é ideodes* que nos ha traído la LOGSE y leyes posteriores?

Empezamos por las dos grandes ideas madre de toda la llamada Reforma: la comprensividad y el constructivismo. La escuela comprensiva es la que no tiene distinciones: todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o intereses, están en la misma aula, cursando el mismo currículo hasta los 16 años. Derivadas de la comprensividad: promoción automática, evaluación por ciclos y no por cursos, Bachillerato de dos años, nada de calificaciones numéricas...

El constructivismo tiene sus raíces en Piaget que utilizó, en algunos de sus últimos escritos, el mismo término de «constructivismo». César Coll, que estaba en el equipo del Ministerio de Educación al elaborarse la LOGSE, ha resumido el concepto de constructivismo en estas palabras: *la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza postula que aprender consiste fundamentalmente a construir significados y atribuir sentido a lo que se aprende y hacer que los alumnos lleven a cabo este proceso de construcción de significados y de atribución de sentido a partir de su experiencia personal y de los conocimientos, sentimientos y actitudes con los que se acercan a los contenidos y las actividades escolares*. ¿Diría hoy algo distinto Don Avito?

A partir de estas ideas madre, vino una cascada de *ideotas* que todo el profesorado tuvo que asumir (aunque no las entendieran bien):

Aprendizaje significativo.

Diseño curricular: primer, segundo y tercer nivel de concreción.

Proyecto curricular.

Programación de aula.

Concreción del currículum en el aula que se resume así:

Contenidos conceptuales	• Hechos • Conceptos • Sistemas conceptuales	Saber
Contenidos procedimentales	• Métodos • Técnicas • Procedimientos • Estrategias • Etc.	Saber hacer
Contenidos actitudinales	• Valores • Normas • Actitudes	Aprender a ser

Y, a todo eso, siguió una burocracia asfixiante. Y una pléyade de arribistas que hicieron su agosto dedicándose a predicar la nueva pedagogía en cursos, cursillos, documentos y bien pagados puestos de trabajo en los múltiples chiringuitos que las administraciones educativas crearon a la sombra de la LOGSE. Todo sea para hacer de Apolodoro, o sea los alumnos españoles, los destinatarios de su revolución pedagógica.

Cuando ya estábamos asimilando la catarata de conceptos nuevos, de obligado uso en claustros, evaluaciones, reuniones de todo tipo, aparece en 2002 la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) y lanzó el llamado proyecto DESECO (Definición y Selección de Competencias). Es decir, toda esta verborrea costosamente asumida en los primeros años LOGSE ya se ha quedado *vintage*. Ahora ha llegado el momento de las llamadas *competencias*. Tal pedagogía se resume así:

- Actuar de forma autónoma
- Usar instrumentos en forma activa
- Interaccionar en grupos heterogéneos

Para ello se requiere movilizar:

- Conocimientos
- Destrezas prácticas y cognitivas
- Recursos psicosociales como actitudes, motivación y valores.

Ha llegado el currículum competencial. Después del esfuerzo por concretar el currículum (tercer nivel de concreción) en conceptos, procedimientos y actitudes, convertidos en antiguallas, vienen los pedagogos caviar de la OCDE a desmontar el tinglado y traernos la enseñanza por competencias. Eso de las competencias es hacer que los alumnos hagan la O con un canuto, sin que tengan que saber qué es la O y qué es un canuto. Esa es la que vale. La fetén. Y una nueva oportunidad para que los charlatanes pedagógicos inunden los claustros de más charlas, conferencias, cursillos y masaje verbal para repetir la nueva palabrería.

Apolodoro está desconcertado, abrumado y angustiado. Porque no se ha acabado el proceso. Aún falta más. Llega una nueva oleada de *ideotas* en forma de Escuela Nueva 21 y otros artefactos bien subvencionados: situaciones de aprendizaje, proyectos, Diseño Universal para el Aprendizaje, secuencias didácticas, inclusividad... Lo que no tiene pérdida es eso de las situaciones de aprendizaje, culminación surrealista del proceso iniciado hace 30 años. He aquí algunos modelos de situaciones de aprendizaje extraídos de la propia web del Departamento de Enseñanza de Catalunya:

Biología y Geología: ¿Fumas?

Ciencias Sociales: ¿Nos encontramos a las puertas de un cambio de era? ¿Cómo podríamos organizarnos en un futuro próximo?

Educación Física: Empiezo en un nuevo club de rugby

Educación Plástica, Visual y Audiovisual: ¿Qué queremos decir el 25 de noviembre?

Lengua Castellana y Literatura. *Cono flow*. Un acercamiento a la poesía a través del rap

Lengua Catalana y Literatura. Escribe tu canción de Navidad

Lengua Extranjera (Inglés): *A Christmas Carol Exhibition*

Matemáticas: La correspondencia entre Pascal y Fermat y el problema de los puntos (1654)

Música: Autorretrato sonoro

Como para volver loco a cualquiera. Eso es lo que le pasa a Apolodoro. Harto de tanta pedagogía, el pobre chico decide suicidarse, porque, además, tiene un desengaño amoroso. Pero antes escribe una carta a su antigua novia y le da este consejo por si tiene un hijo: *que hagas hombres, hombres de carne y hueso; que con el compañero de tu vida los hagas, en amor, en amor, en amor y no en pedagogía*. No hace falta llamar a muchos expertos para entender el fracaso PISA.

Nota final: si algún lector quiere conocer con más detalle la historia reciente de la educación española, o sea, el proceso que llevó a Apolodoro a la locura, puede leer el libro: *De la ley al aula. Crónica de la educación en España 1977-2022*. De todos modos, comprenderé que muchos prefieran no saberlo. Por lo menos lean la novela de Unamuno.

Felipe J. de Vicente Algueró. 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.



IA en las aulas: más relato que evidencias **OPINIÓN**

Frente a narrativas alarmistas que anuncian el descontrol inminente de la tecnología o incluso un hundimiento civilizatorio, las evidencias educativas y laborales desvelan un riesgo mucho más terrenal y urgente: profesorado quemado, la dependencia comercial de plataformas y la erosión silenciosa de nuestra autonomía profesional.

Carlos Cuesta García-Romeu. 5 octubre 2026

La llegada de la inteligencia artificial a la educación no ha logrado librarse de los ritmos según los cuales la novedad prima sobre el aprendizaje. Empujadas por una inercia que confunde innovación con adquisición de software, las administraciones educativas abrazan la IA bajo la promesa de una eficiencia inédita. Sin embargo, al rascar la superficie de este **tecnooptimismo**, el panorama que devuelven los datos y el día a día docente es sustancialmente menos amable.

Implantar tecnología sin un proyecto educativo sólido detrás constituye un éxito comercial garantizado para las empresas, pero en demasiadas ocasiones, supone además, un fracaso escolar. Se pervierte el sentido mismo de la educación al convertir al alumnado en un banco de pruebas para la última herramienta de moda, en lugar de situarlo como el fin último del aprendizaje.

Desde la Comunidad de Madrid hasta el propio Ministerio de Educación, proliferan los anuncios sobre la IA que prometen liberar al profesorado de sus cargas burocráticas. Esto se hace sin aclarar cómo se garantizará la transparencia de los datos de entrenamiento —obligatoria por ley— ni qué medidas se adoptarán frente a sesgos discriminatorios inherentes a estos modelos. Como advierte la Oficina de Ciencia y Tecnología del Congreso de los Diputados, la implantación avanza con una celeridad muy superior a la capacidad institucional para validarla. Al ceder la infraestructura digital, la educación pública hipoteca su autonomía, redefiniendo el aprendizaje según una lógica mercantilista.

La premisa es innegablemente seductora. Si podemos ganar tiempo administrativo, ofrecer retroalimentación inmediata y facilitar la adaptación de contenidos ¿por qué no hacerlo? Pues porque las evidencias más rigurosas advierten de que estas mejoras son cuestionables desde la ciencia educativa, urgiendo a preguntarnos bajo qué términos se producen todas estas ventajas.

El Ministerio de Educación, a través del INTEF, acaba de publicar una guía sobre el uso de la IA en el ámbito educativo. Aunque rigurosa en el abordaje del tema, su planteamiento práctico encierra una contradicción irresoluble: la paradoja de la automatización. El tiempo teóricamente ahorrado al generar un borrador con IA se evapora después revisando, contrastando y corrigiendo posibles «alucinaciones» para no incurrir en negligencias pedagógicas, de privacidad o legales. El docente asume así un cuádruple rol: auditor de sesgos, custodio del RGPD, mediador ético y supervisor de sistemas catalogados como de alto riesgo. Y lo que es peor: estas nuevas tareas de fiscalización algorítmica se encomiendan sin dotar a los centros de personal técnico, sin reducir las ratios y sin liberar horas lectivas para una formación que la propia administración admite que exige un «esfuerzo adicional».

Con esta transferencia de responsabilidades llueve sobre mojado en un colectivo docente sometido a una severa crisis de desgaste. Informes de salud laboral revelan que más del 71 % de los profesionales atendidos padecen cuadros de ansiedad y más del 17 % están de baja médica por depresión o estrés, cerca del 40 % del profesorado manifiesta síntomas de agotamiento crónico (**burnout**), y más de un tercio ha barajado abandonar las aulas por la asfixia administrativa. La Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo ya advierte que la fragmentación tecnológica y la opacidad algorítmica disparan el estrés y desprofesionalizan la labor docente.

La premisa comercial de la personalización es seductora, pero investigadores de referencia alertan de una trampa conceptual: reducir la personalización a la dosificación algorítmica de ejercicios ignora que el aprendizaje significativo es, ante todo, un proceso relacional, social y situado. Lejos de impulsar el pensamiento crítico, la OCDE constata que recurrir indiscriminadamente a la IA fomenta una preocupante «pereza metacognitiva». Al externalizar la resolución de problemas, el estudiante sacrifica la duda y el esfuerzo reflexivo

a cambio de una respuesta rápida. Se confunde el rendimiento inmediato con la asimilación duradera del conocimiento. Las consecuencias no son conjeturas. Los datos empíricos de PISA 2025, que evalúa el Aprendizaje en el Mundo Digital, confirman que la autorregulación decae cuando la mediación tecnológica es pasiva. PISA 2025 ratifica que el uso indiscriminado de dispositivos digitales correlaciona negativamente con la atención y el rendimiento académico.

En paralelo, la UNESCO desmonta la idea de que la tecnología cerrará las desigualdades estructurales: la dependencia de versiones de pago acentúa la brecha educativa, mientras las opciones desconectadas exhiben severas limitaciones operativas.

Las administraciones educativas deben asumir su responsabilidad presupuestaria y política. La alternativa exige invertir en soberanía tecnológica: desarrollar infraestructuras públicas independientes, repositorios comunitarios de Recursos Educativos Abiertos (REA) y protocolos de salud laboral negociados sindicalmente antes de cualquier despliegue masivo.

Frente a la dispersión digital, la comunidad educativa debe blindar un nuevo «derecho a la atención»: la reserva de tiempos libres de interrupciones telemáticas, indispensables para preparar clases con calma y acompañar al alumnado.

Quizá la innovación más radical hoy no consista en añadir otra capa de IA, sino en proteger los espacios libres de mediación comercial. Educar no es optimizar el procesamiento de información. La educación humana incluye errores, capacidad de atención sostenida y momentos de reflexión que son imprescindibles para poder ayudar a construir sentido en común, edificando desde la base y para el bien colectivo, pero no un colectivo meramente económico que representa una junta de accionistas, sino el de una sociedad cívicamente formada que pueda decidir no más eficazmente, sino de manera más libre.

Carlos Cuesta García-Romeu. Miembro del Grupo de expertos de la IA del Sindicato Europeo de Docentes (ETUCE) y Secretario de Digitalización de la FECCOO

Cuando el rédito político tumba la educación inclusiva

Hace unos días, las autonomías del PP dieron carpetazo a más de un año de trabajo para la redacción y aprobación del Plan Estratégico de Educación Inclusiva. Hablamos con tres madres de qué supone esto en su día a día.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 6 octubre 2026

“Me sentí desolada, indignada”: hablan las familias ante el no de las autonomías del PP al Plan Integral de Educación Inclusiva.

Hace unos días se celebró una Conferencia Sectorial de Educación que debía dar su aprobado al Plan Integral de Educación Inclusiva que durante más de un año se ha estado negociando en el casi más estricto silencio entre el Educación, comunidades y organizaciones del tercer sector.

Según diferentes fuentes cercanas a la negociación, unos días antes de esta sectorial, el ambiente era positivo. La reunión técnica previa preparatoria, en la que estaban las y los directores generales respectivos de las comunidades fue por el buen camino y se daba por hecho la aprobación. A los pocos minutos de iniciada la Sectorial quedó claro que no sería así. Se rechazó con los votos de las autonomías **populares**.

Campo de batalla

La educación inclusiva es un campo más de batalla en la guerra cultural que vivimos en España desde hace años. El PP ha sido adalid desde hace mucho tiempo de los centros de educación especial, que ha fomentado durante años a pesar de que España firmase la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Estos centros, en gran medida concertados y privados, y sus patronales ya protagonizaron importantes protestas cuando se aprobó la Lomloe. La ley preveía su conversión en centros de recursos para los centros ordinarios, que debían absorber toda la demanda de escolarización.

Esto no ha pasado. Su número creció durante un tiempo y, después, las autonomías vieron otra puerta abierta para aumentar la confusión. Las aulas específicas en centros ordinarios, los centros de referencia para alumnado TEA o sordo o similares. La ONU sigue diciendo que son una forma de segregación.

Desde el Gobierno, el PSOE no ha terminado de dar una respuesta clara en este sentido. Ha evitado hablar del cierre de los centros especiales, a pesar de la normativa propia y de la Convención. Ha defendido la actuación del Estado ante cada uno de los dictámenes de la comisión de seguimiento de la Convención que ha denunciado en varias ocasiones la política española.

El CERMI asegura que, primero, el acuerdo llegaba años tarde y que la negativa de las comunidades **populares** demuestra que “se carece de una base de consenso mínimo entre las administraciones educativas”.

“Comprobamos que el ámbito educativo es, con diferencia, el más refractario de la inclusión si los comparamos con otros ámbitos de la acción pública o de los servicios públicos”, aseguran fuentes de la entidad.

El último episodio, el plan Integral

El Plan integral se lleva negociando alrededor de año y medio. Han participado entidades del sector de la discapacidad, el propio CERMI y otras organizaciones que han aportado su grano de arena. Personas de larga trayectoria como Gerardo Echaíta y muchos más.

“A mí me cuesta mucho trabajo entender cómo en un estado de derecho, democrático, un partido que representa a la ciudadanía, haga políticas que vulneran derechos, y que no reconozca el derecho de todo el alumnado a la educación inclusiva”. Son palabra de Carmen Moreno, madre, entre otras cosas, de un joven con diversidad.

Es madre de un dos jóvenes. Una de 23 años que es educadora social, “gracias a la convivencia en casa con Raúl, que le ha servido para construirse como persona, a ser activista”, explica Meno. El otro, Raúl, de 19 tiene síndrome de Williams.

“Escuchando a otras, somos una familia con suerte”, asegura. La vivencia habitual de quien tiene a una hija o hijo con discapacidad en casa es la de estar enfrentada a un sistema educativo, social, sanitario, de relaciones, que alza muros de homogeneidad que hay quien no puede saltar. “Hemos encontrado profesionales que nos han ayudado a derribar barreras”, explica. “Pero hemos sufrido desgaste, comenta. Si hubiera existido una escuela realmente inclusiva, nuestra familia, en lo personal, hubiera sufrido menos desgaste”.

“Que la educación inclusiva llegue a ser un derecho, no lo veo”. Mar Álvarez preside SOLCOM, organización que denunció a España frente a la ONU por incumplimiento del derecho a la educación inclusiva. A pesar de haber **ganado**, el Estado parece mirar hacia otro lado.

Tras conocer la negativa de las CCAA del PP a aprobar el Plan integral, su escepticismo no hace más que aumentar. Mira al corto plazo a un más que posible cambio de Gobierno en Moncloa, que llevará a PP y Vox presumiblemente a llegar a acuerdos análogos a los que tiene en Andalucía, Aragón, Extremadura o Valencia. “Van a gobernar y lo tenemos asumido”.

Un pesimismo que se alimenta por la inacción del Gobierno saliente. “Que con un gobierno progresista no se haya avanzado, no me lo podía esperar”, comenta al teléfono. En los ocho años se ha cambiado la legislación educativa y se abrió la puerta a un posible cambio en el modelo del sistema, con un cierre paulatino de centros especiales para reconvertirlos en centros de recursos para conseguir una escolarización inclusiva. Han pasado los años y no se ha hecho gran cosas. De hecho, la espera hasta llegar al Plan Integral ha sido muy larga. Debería haber organizado esta escuela entre 2020 y 2030. Más de un lustro más tarde, se quedará en un cajón.

Decisiones que afectan a la vida

“Soy madre de una niña de 11 años, autista preverbal. Está escolarizada en un aula específica dentro de un centro ordinario”. Sandra Bautista es una de las miles de madres (y padres), que llevan años luchando con más o menos fuerza, contra una administración educativa que insiste en no atender a los mandatos legales.

Las aulas específicas han crecido en España de forma casi descontrolada en muchas comunidades autónomas. Con la excusa de encontrarse en centros ordinarios, las y los políticos de turno hablan de inclusión, a pesar de que los dictámenes de la ONU son claros: son otra forma de segregación con la que terminar.

Lleva casi una década discutiendo con la administración. Un dictamen de escolarización decidió por ella que su hija era candidata a un aula específica. En ella comparte espacio con cuatro estudiantes más, cada cual con su situación particular. En su caso tienen la misma edad, aunque en otras aulas hay diferencias. Tienen un aula de referencia, en la que solo pasan algunas horas a la semana, cuando debería ser al revés.

“Me parece inadmisibles que haya alumnado de primera y de segunda. A los niños la etiqueta de la Discapacidad les cae como una losa de plomo a la espalda, y quedan sentenciados”, explica. Así lo añadiría

Una vez que el sistema decide colocarte en un carril, salir de él es una epopeya que muchas familias no tienen fuerza ni dinero para afrontar.

“Las familias, lo que queremos, es que nuestros hijos estén acompañados; que sus necesidades especiales de apoyo educativo cubiertas, respetando su condición y el ritmo de aprendizaje, sin forzarles a una adaptación en el sistema, que no es accesible ni está diseñado para ellos”, explica Bautista. Y lo hace para señalar cómo muchas familias terminan dando su brazo a torcer o eligiendo centros de educación especial o aceptando aulas específicas “porque no hay recursos en la educación pública ordinaria”.

Tras un largo proceso de alegaciones ante la Administración, quedó indefensa. Ella aceptó el paso a un aula específica para darse, dice, un “golpe de realidad”, al ver que con el tiempo, a pesar de que le hablaron de apoyos, de inclusión, de grupo de referencia, su hija “está en una ludoteca a la espera de que la recojamos” por la falta de recursos.

Sin recursos específicos

Bautista explica que en el aula de su hija son seis estudiantes TEA, cuando el máximo son cinco según las instrucciones de escolarización. Educación, dice, convierte estas aulas en plurideficientes para poder aumentar la ratio. Tienen PT y PTIS, y el AL es compartido.

Después de cuatro años así ha conseguido que el centro le dé el horario de su hija en el centro. Pasa días enteros en el aula específica. El grupo de referencia lo ve de pascuas a Ramos. Solo para Educación Física y una clase cada dos semanas de Música.

Asegura que en el aula no están trabajando al nivel de su hija, que, tras contratar a una PTIS en casa, en pocas semanas ha aprendido más que en este tiempo de escolarización específica.

En su aula, siempre hay dos profesionales, se supone. El PT está de 9 a 14 horas y, tras mucho quejarse, han conseguido que el PTIS esté siempre. Eso sí, en ocasiones tiene que salir del aula para llevar a alguno de los estudiantes a su aula de referencia. La atención individualizada, dice, no aparece por ningún lado.

En cuanto a la maestra de AL, compartida, se queda en nada. A su hija le corresponden 90 minutos de atención a la semana. Hora y media.

Se queja de que, cuando llega la hora del recreo no hay ningún PTIS que la acompañe y la ayude a socializar con el resto de sus compañeros. La niña se queda sola en el patio durante ese tiempo. “¿No hay un programa de patios inclusivos? ¿Para qué? ¿Cómo se siente mi hija?”, se pregunta Bautista.

Y más allá de la atención en el aula, está todo lo demás. Comedores escolares sin PTIS o monitor. El transporte escolar, lo mismo; al igual que las aulas matinales. “Es un maltrato, una vejación y un atentado contra la dignidad de las personas”, se queja.

Para Mar Álvarez, la cuestión pasa por redistribuir los recursos existentes. PT, AL, PTIS y los propios centros, que en casos del rural son en régimen de internado, deben ir a la red ordinaria.

Es su caso, que vive en un pueblo de León, querían enviar a su hijo a un centro de educación especial a 60 km de su casa, en régimen interno. Cree que sin duda era más barato poner recursos en su localidad que mandar a su hijo a dormir varias noches fuera de casa y tener un régimen de pensión completa.

Escolarizar no es suficiente

Lo que cuenta Bautista es parte del problema. El centro educativo es, además del sitio de aprender, el de socializar con iguales. Para ella, el hecho de que su hija esté casi todo el tiempo recluida en un aula específica impide esta socialización. Que no haya apoyos en los tiempos comunes, tampoco.

A esto se suma lo que explica Carmen Moreno. La sola presencia de su hijo en los centros educativos ha implicado un cambio de mirada no solo entre las y los chavales. También en el profesorado. “Raúl ha enriquecido con su sola presencia”, dice.

Eso sí, como en el caso de la hija de Sara Bautista, aunque Raúl ha acudido a todas las excursiones y actividades relacionadas con la escuela, le han invitado a los cumpleaños de compañeros, tras salir de la escuela, la actividad social se ha frenado. La exclusión social es una de las barreras más altas que enfrentan.

A pesar de esto, Moreno reconoce que el hecho de que Raúl estuviera en un aula ordinaria “ha sido fundamental” para favorecer el lenguaje y sus relaciones sociales. De la misma manera, su presencia también ha supuesto beneficios para el resto de sus compañeros, asegura.

Pero, que esto sea así, no quita para que, como explica esta madre, vea que su hijo ha estado solo. “Tenemos que ser nosotros (la familia) quienes le demos las oportunidades de socializar. Pero creo que hay una responsabilidad en la escuela, en profesorado y las familias. No podemos estar solas en esto también”.

“Mucho tiene que cambiar para que hay una educación en igualdad de condiciones y se cumplen de los derechos de niños y niñas con o sin diversidad. Mucho tiene que cambiar”, dice con voz seria y cansada Mar Álvarez.

La política de desgaste y pelea es la que lleva a muchas a mirar hacia la educación especial. Esperando una paz que no siempre llega. La Administración y su burocracia y una mirada médica sobre la discapacidad hacen casi imposible otras opciones.

A pesar de ello, son decenas, cientos, las familias que siguen batallando porque se cumpla un derecho humano reconocido por el ordenamiento jurídico español tras la firma de la Convención de Derechos de las Personas con Discapacidad.

Calidad, calidad y calidad

Calidad. No es nada fácil medirla en la enseñanza. Porque se entiende de diferentes maneras, casi siempre interesadas. Así que tal vez pueda entenderse mejor en sentido contrario: se nota cuando falta. ¿Cómo asegurarla? Por ejemplo, en enseñanzas a distancia de FP y en universidades.

Jesús Jiménez. 8-10-2026

El concepto de “calidad” comenzó a utilizarse en la enseñanza española a finales del siglo pasado. Al principio, ligado a rendimiento y eficiencia del sistema (LGE.1970) y luego, ya asumido como un objetivo fundamental del sistema educativo. En la LOGSE (1990) se dedica todo un título (T. IV) a los factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza. La LOE (2006) vendría a confirmar esos planteamientos que hoy en día pueden verse en la LOMLOE (2020). Otro tanto sucede en el ámbito universitario. La LRU (1983) habla de “calidad docente e investigadora” en su exposición de motivos y la LOU (2001) dedica un amplio artículo (art. 31) a la garantía de la calidad y, en consecuencia, se crea la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Y la calidad de enseñanza y del sistema universitario constituye el núcleo central de la LOSU (2023), donde se establecen claramente responsabilidades y se explicitan instrumentos (evaluación, certificación y acreditación) para su aseguramiento.

Pues bien. Después de tanta normativa básica y de tan alto rango, no está garantizada la calidad de enseñanza en nuestro país, ni en el ámbito universitario ni en el no universitario. Siguen reconociéndose como “universidades” ciertos “chiringuitos” que venden títulos al peso, impartiendo másteres que de “universitarios” tienen más bien poco, funcionando “unidades” sueltas de FP a distancia o en locales sin condiciones, publicitándose en portales de universidades ofertas de “estudios superiores” que intencionadamente confunden con estudios universitarios, etc. etc. Evidentemente, esto no pasa por igual en todas las comunidades autónomas, directas responsables de la autorización de las enseñanzas universitarias o de FP en su propio territorio: algunas se ponen de perfil y, en consecuencia, allí donde no se controla, la enseñanza se convierte principalmente (solo) en un lucrativo negocio.

Por eso se necesita actuar, cuanto antes, para establecer y exigir un grado de calidad contrastable con los estándares internacionalmente reconocidos: los criterios y directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) para los centros universitarios y el Marco Europeo de la Garantía de la Calidad (EQAVET) para los de formación profesional. Es preciso actuar por cuatro razones al menos: garantizar el derecho de la ciudadanía a una educación de calidad, dar seguridad al mundo laboral sobre la valía de títulos universitarios y profesionales, asegurar la calidad global de nuestro sistema formativo y alinearnos con los países de nuestro entorno. Actuaciones en varios ámbitos.

Uno, en la planificación de enseñanzas. ¿Cómo es posible que tantos jóvenes se vean abocados a matricularse en centros privados de dudosa calidad porque “siempre” faltan plazas en las universidades y centros públicos de FP de su ciudad? El caso de los estudios del sector de la salud (Medicina, técnicos sanitarios, etc.) es bien patente. Esa es una responsabilidad que les compete directamente a los gobiernos autonómicos.

Dos, en los requisitos de autorización. ¿Cuántas universidades privadas y centros de FP cuentan con profesorado cualificado para impartir las enseñanzas que tienen asignadas? Algunas universidades privadas no alcanzan el mínimo porcentaje de profesorado doctor exigido para impartir sus grados y en varias comunidades autónomas no se encuentran licenciados o graduados con el master habilitante de profesorado para atender algunas materias de ciclos de FP.

Tres, en la estructura de los centros. ¿Todos los centros adscritos a universidades y asociados de FP están suficientemente regulados en cuanto a tipo de enseñanzas y requisitos necesarios para poder impartirlas? Algunos centros adscritos parecen “academias” de expedición de títulos y van “por libre” respecto a la universidad con la que tienen convenio firmado. Por otra parte, conviene y establecer de forma precisa las nuevas figuras de centros de FP, como los centros asociados y los de segunda oportunidad.

Cuatro, en las enseñanzas virtuales. ¿Pueden impartirse todas las asignaturas o materias de forma on line en determinadas enseñanzas universitarias y de formación profesional que en sí mismas (plan de estudios) implican necesariamente un porcentaje de aprendizaje en la práctica? La enseñanza no presencial ha crecido enormemente y lo que es un derecho y una oportunidad (acceso de trabajadores en activo, personas residentes en el medio rural, etc.) se acaba convirtiendo en un negocio, con instituciones, empresas y fondos que ahora se enfocan hacia el nicho de la enseñanza. Habrá que fijar un mínimo de presencialidad obligatoria en cada una de las enseñanzas, especialmente en las conducentes a títulos habilitantes.

Y cinco, en la evaluación. ¿Se garantiza solo la calidad con normativa estatal o se necesita implicación directa de las comunidades autónomas y un eficaz sistema de supervisión? La evaluación interna y el control externo no va contra la red privada, ni de universidades ni de centros de FP. Al contrario. Va a reforzar la calidad de sus centros. Para dar seguridad a su estudiantado. Y para garantizar la calidad global y prestigio internacional de nuestro sistema de educación y formación.

Así que calidad, calidad y calidad. Pero no solo sobre el papel.

La evaluación: un debate permanente

Sin una evaluación que garantice el progreso paulatino, pero seguro, se hace realmente difícil la mejora de la calidad educativa del sistema, que, en definitiva, tendrá consecuencias favorables en el desarrollo personal de toda la ciudadanía.

María Antonia Casanova. 8-10-2026

El comienzo de un nuevo curso siempre es una buena ocasión para replantearse cuestiones pendientes de resolver, ya sean debidas a nuevas situaciones sociales, legales, organizativas, etc., ya sean recurrentes por no terminar de resolverse y adoptarse las medidas necesarias para que los cambios, las innovaciones razonadas e imprescindibles no terminen de generalizarse en nuestra práctica docente.

Es el caso del enfoque y la implementación de la evaluación de aprendizajes (por no entrar ahora en otras dimensiones institucionales), cuyo modelo continuo y formativo aparece por primera vez en la Ley General de Educación de 1970 y todavía no acaba de vencer o convencer lo suficiente como para estar totalmente implantado en nuestro sistema.

Vamos a preguntarnos cuestiones concretas, mitos o prejuicios, estereotipos, ideas confusas, que están en la mente de todos y que, aunque se conceptualizan correctamente, no tienen incidencia directa en la práctica docente institucional. Veamos: ¿somos capaces de responder sin miedo, con sinceridad y con conocimiento riguroso, a estas preguntas? En consecuencia, ¿tenemos que cambiar algo en nuestra forma de hacer en el aula a la hora de evaluar? Si no estamos de acuerdo, razonemos el porqué y busquemos soluciones alternativas válidas para mejorar los aprendizajes, también apoyados en el modelo de evaluación elegido.

A modo de test rápido, nos planteamos:

1. ¿Por qué no nos gusta la evaluación, especialmente cuando se trata de la nuestra? ¿Porque pensamos que nos van a evaluar como nosotros evaluamos a nuestros alumnos? En España no se ha conseguido llegar a implantar un modelo de evaluación docente, dada la resistencia del profesorado, invencible por ahora. Será por alguna razón poderosa, no porque no sea necesaria para mejorar. Si no se evalúa, no se conoce lo que está ocurriendo y, por lo tanto, no se puede superar la realidad para llegar a metas más altas. Quizá tengamos que cambiar el concepto y la práctica de la evaluación para asumir que es algo positivo, que también debemos incorporar a nuestro quehacer diario.
2. ¿Destacamos lo positivo de un trabajo cuando lo evaluamos? ¿O solo marcamos en rojo lo incorrecto, lo equivocado? Por ahí podemos empezar para aceptar la evaluación como elemento de retroalimentación que favorezca la mejora continua.
3. Con un examen, ¿se evalúa lo más importante de la educación? ¿O solo los aspectos meramente instructivos? Evidentemente, también hay que valorar la instrucción, pero ahora que sentimos la amenaza la IA como sustituta de la labor docente, habrá que revalidar la educación de actitudes, valores, procedimientos, relaciones..., es decir, de la comunicación humana como base de la educación si queremos seguir manteniendo a la persona por encima de la máquina.
4. El número, ¿refleja los aprendizajes adquiridos? ¿Sabemos lo que ha aprendido un niño mediante la información que nos da el número? Creo que no. No lo sabe nadie: ni el profesorado, ni la familia, ni el estudiante. Habrá que decidirse, de una vez, a elaborar informes descriptivos para conocer lo que queda pendiente, lo ya dominado, el camino que debemos seguir. Dos niños con una misma calificación numérica, ¿son iguales? ¿han aprendido lo mismo? Evidentemente, no. Solo genera competitividad negativa, en lugar de cooperación positiva. Tomemos opciones más válidas y más educativas a la hora de evaluar e informar.
5. Aprender a aprobar, ¿objetivo de la educación? Eso pareciera a la vista de nuestro funcionamiento como docentes. Lo único que importa es el aprobado o el suspenso, la calificación, en definitiva, sin considerar si el desarrollo personal es el adecuado para la sociedad en la que vivimos, la adquisición de las competencias (fuertes y blandas) imprescindibles para salir adelante, tanto personal, como laboral o socialmente. Hay que invertir los términos. Lo importante es aprender. El reflejo de ese aprendizaje aparecerá en un informe que nos diga el camino a seguir para continuar aprendiendo a lo largo de la vida.
6. Repetir para no avanzar. La experiencia nos dice que, si ya hemos comprobado que un modo de enseñar no funciona con un determinado alumno, ¿por qué y para qué seguimos insistiendo? Eso supone la repetición. Obligamos a los estudiantes a volver a pasar por un camino que no lleva a la meta. Un niño nunca debe repetir. Siempre tiene que avanzar. Para ello, aunque permanezca en el mismo curso que el año anterior -si esa es la que se considera mejor medida-, no será para hacer "lo mismo" y para comenzar en el mismo punto, pues llegará, como mucho, adonde ya había llegado. De hecho, evaluaciones nacionales nos hablan de que los países con peores resultados de aprendizaje son los que presentan mayor índice de repetición. Está demostrado. Tomemos medidas para "no repetir" un error tan comprobado.

7. Ante la IA, ¿sabemos a quién evaluamos? ¿Quién ha realizado el trabajo que nos presente un alumno? ¿Él o la Inteligencia Artificial? Una buena pregunta, que tiene intranquilos a los profesionales de la educación de casi todos los niveles, desde Primaria hasta la Universidad. Aparte de los programas que ya han aparecido para detectar si se ha utilizado la IA en un trabajo, hay que pensar que se hace imprescindible recuperar la comunicación personal con el alumnado; es decir, ante un ejercicio determinado, mantendremos una entrevista en la que detectaremos si el autor domina el contenido que acaba de presentar. Refuerzo, por tanto, de las competencias de comunicación oral, de la evaluación formativa con retroalimentación directa. Y, por supuesto, técnica imprescindible para garantizar el aprendizaje y la autoría del trabajo. Nuevas exigencias educativas, ante nuevas tecnologías impersonales.

8. ¿Tenemos en cuenta la neurociencia para innovar? La propuesta implícita que deriva de estos planteamientos, ¿responde a lo que ahora conocemos del funcionamiento del cerebro? Parece que sí. Invito a realizar algunas lecturas básicas que nos den esa formación esencial para ajustar nuestra metodología y nuestra evaluación a los modos de aprender del cerebro. Una sola aclaración: cuando el cerebro percibe una amenaza a través de la amígdala, esta da la voz de alarma y comienza la segregación de cortisol como defensa, rechazando la repetición de la experiencia. Eso ocurre cuando la evaluación se identifica con el examen: se siente como algo negativo a lo que hay que resistirse. Y la evaluación carga con esa mala imagen que comentamos al principio. Por el contrario, cuando la evaluación se convierte en una reflexión sobre lo realizado, destacando lo bien hecho y advirtiendo sobre lo que hay que mejorar, el cerebro la percibe como algo positivo y genera dopamina, un neurotransmisor asociado al placer y al refuerzo, que aumenta las conexiones unidas al comportamiento de éxito, por lo que se predispone a repetir la experiencia cuantas veces sea necesario. Y de eso se trata: la retroalimentación continuada y positiva favorece el aprendizaje, no se siente como amenaza y promueve, incluso, la propia autoevaluación de lo que hacemos.

Como vemos y sabemos, tenemos muchos puntos que aclarar para poder ajustar un modelo de evaluación que responda a la educación inclusiva aceptada en nuestro sistema educativo y para el que es obligado atender a la diversidad en el modo de aprender. Podríamos seguir preguntándonos: ¿esperamos a que nos evalúen o nos evaluamos nosotros? ¿para qué evaluamos, lo sabemos? ¿y si desaparecieran los exámenes?

Una nueva cultura de evaluación cambiaría radicalmente la práctica educativa, sin duda. Es un factor determinante para el funcionamiento institucional y para la actuación en las aulas. Sin una evaluación que garantice el progreso paulatino, pero seguro, se hace realmente difícil la mejora de la calidad educativa del sistema, que, en definitiva, tendrá consecuencias favorables en el desarrollo personal de toda la ciudadanía. Y de eso se trata, ¿no?