

ÍNDICE

[El Ministerio de Educación publica una guía para el diseño de protocolos contra el acoso y el ciberacoso escolar](#) **EUROPA PRESS**

[Calendario escolar 2026-2027 en España: inicio de curso, festivos y vacaciones en cada comunidad](#) **EL PAÍS**

[El libro en papel resiste a una década de digitalización de las aulas de la ESO y Primaria](#) **EL DEBATE**

[La Comunidad de Madrid no renueva a decenas de profesores especializados en menores con autismo: "Perjudican a nuestros hijos"](#) **EL PAÍS**

[Seis de cada diez navarros de entre 25 y 34 años cuentan con estudios superiores](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Matemáticas A y B y adiós a los 'ámbitos' en 4º de la ESO y fusión de ciencias en Bachillerato: novedades del curso en las aulas catalanas](#) **EL PERIÓDICO**

[Una huelga en suspensión y rechazo a la "policía educativa": el curso 2026-2027 calienta motores con varios frentes polémicos](#) **LEVANTE**

[Salvador Illa destituye a la 'número dos' de Educación y abre un expediente a tres trabajadores por el error que deja a Cataluña fuera del Informe PISA](#) **EL MUNDO**

[«Pagamos 4.500 euros al mes por un piso de 6 habitaciones»: la odisea económica de los miles de estudiantes desplazados a Madrid](#) **ABC**

[Educació anuncia que se reunirá con los sindicatos de profesores este jueves para intentar desconvocar la huelga del día 8](#) **EL PERIÓDICO**

[El curso escolar comienza con un sistema educativo al límite: huelgas, protestas docentes y conflictos en nueve autonomías](#) **EL PAÍS**

[Sociedades científicas piden prevenir la repetición, reforzar profesorado y personalizar apoyo al alumnado tras PISA](#) **EUROPA PRESS**

[La brecha llega antes de PISA: los niños son más brillantes en Matemáticas pero fracasan en Lectura](#) **ABC**

[CSIF alerta de la destrucción de 76.536 empleos en el sector de la educación en agosto](#) **EL DEBATE**

[Andalucía endurece el castigo por acoso escolar: serán los agresores los que "con carácter general" cambiarán de centro](#) **EL PERIÓDICO**

[Que Aristóteles no nos haga los deberes](#) **EL PAÍS**

[España no reduce la tasa de absentismo escolar: uno de cada 10 alumnos falta a clase habitualmente](#) **ELDIARIO.ES**

[UGT reclama la compensación económica de las tutorías en todos los niveles educativos](#) **EUROPA PRESS**

[Vuelta al cole sin comedor: 1,2 millones de niños en riesgo de pobreza en España se quedan sin beca](#) **EL PERIÓDICO**

[Educación y Nación](#) **LA OPINIÓN**

[Inicio de curso bajo tensión](#) **EL PAÍS**

[¿Influye el origen socioeconómico en la implicación académica y el esfuerzo?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Debería España limitar el uso de la IA en las aulas? Lo que podemos aprender de otros países](#) **THE CONVERSATION**

['Por favor, silencio': cómo las interrupciones en clase dificultan el aprendizaje y queman a los docentes](#) **THE CONVERSATION**

[El 8 de septiembre PISA 2025 presenta el mapa global del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial](#) **MAGISTERIO**

[Evolución de la fase de concurso en el acceso al Cuerpo de Inspectores](#) **MAGISTERIO**

[Andalucía da luz verde a una norma para liberar al profesorado de tareas administrativas](#) **MAGISTERIO**

[La inspección educativa aumentada con Inteligencia Artificial](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El gasto público en educación se estanca en el 4,7% del PIB de la UE](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

["El viejo debate entre conocimientos frente a habilidades es una falsa dicotomía: necesitamos ambas cosas"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

europapress.es

El Ministerio de Educación publica una guía para el diseño de protocolos contra el acoso y el ciberacoso escolar

MADRID 17 Ago. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha publicado en su página web la Guía para el diseño de protocolos contra el acoso y el ciberacoso, un documento cuyo objetivo es establecer un "marco conceptual unificado", con criterios normativos y pautas operativas comunes, que sirva de referencia a las comunidades autónomas y permita "armonizar las actuaciones" en todos los centros educativos del país.

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, que firma el prólogo de la guía, presentó el documento en abril a la Comisión Permanente del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, órgano que reúne a todos los sectores de la comunidad educativa a nivel nacional en el ámbito de la convivencia escolar. El documento ya puede descargarse de forma gratuita e íntegra en la web del Ministerio. Según ha señalado Tolón, la guía "sitúa en el centro la prevención, la detección temprana, la reparación del daño y la reconstrucción de los vínculos dentro de la comunidad educativa".

La ministra ha añadido que el documento "incorpora una perspectiva inclusiva que presta especial atención a las situaciones de mayor vulnerabilidad para garantizar la protección efectiva de todo el alumnado". La finalidad de la guía, según explica el Ministerio, es detectar antes las situaciones de acoso y garantizar el acompañamiento del alumnado. Para ello, establece indicadores claros de alerta temprana, define canales seguros de notificación, ordena un procedimiento completo desde la detección hasta el seguimiento y brinda seguridad jurídica al profesorado y a los equipos directivos.

El documento contempla asimismo una estrategia preventiva orientada a promover una "cultura de la paz" en los centros educativos, con actuaciones como la puesta en marcha de planes de acogida para el nuevo alumnado, iniciativas para cuidar la transición de la educación primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), o la participación del alumnado en la estrategia preventiva a través de los consejos de infancia o los patios activos, entre otras acciones.

EL PAÍS

Calendario escolar 2026-2027 en España: inicio de curso, festivos y vacaciones en cada comunidad

La vuelta al cole, las vacaciones de Navidad y Semana Santa, y los días no lectivos varían según cada comunidad y ciudad autónoma. Consulte a continuación cuándo es el inicio del curso, los puentes y el final de las clases en su región para planificar el año académico

EL PAÍS. Madrid - 27 ago 2026

El calendario escolar en España ya está definido de cara al próximo curso lectivo con diferencias significativas según cada territorio. Las consejerías de educación de las distintas comunidades y ciudades autónomas han fijado los días clave que marcarán la agenda de familias y estudiantes. El arranque de las clases en Infantil, Primaria, Secundaria y Formación Profesional se producirá a lo largo de las primeras semanas de septiembre. A continuación, puede consultar de forma detallada las fechas de la vuelta al cole, el final del curso y los periodos vacacionales de Navidad y Semana Santa en cada comunidad:

Andalucía

La comunidad andaluza establece el inicio de las clases de forma escalonada a mediados de septiembre.

Infantil y Primaria: 10 de septiembre a 22/23 de junio.

ESO y Bachillerato: 15 de septiembre a 22/23 de junio.

Formación Profesional: 15 de septiembre a 22/23 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23/24 de diciembre a 6/10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 28 de marzo.

Aragón

Aragón arrancará las clases en la segunda semana de septiembre y finalizará el curso a mediados de junio.

Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 18 de junio.

ESO y Bachillerato: 8/9 de septiembre a 18 de junio.

Formación Profesional: 9 de septiembre (presencial) / 10 de septiembre (virtual).

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 6 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 25 de marzo a 4 de abril.

Asturias

El Principado unifica la fecha de inicio escolar para todas las etapas educativas.

Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 23 de junio.

ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 23 de junio.

Formación Profesional: 9 de septiembre a 23 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 28 de marzo.

Baleares

El archipiélago balear mantiene un calendario unificado con un adelanto del final de curso a mediados de junio.

Infantil y Primaria: 10 de septiembre a 18 de junio.

ESO y Bachillerato: 10 de septiembre a 18 de junio.

Formación Profesional: 10 de septiembre a 18 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 6 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 25 de marzo a 4 de abril.

Canarias

Las islas comienzan el curso con un día de diferencia entre la educación básica y la secundaria.

Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 22 de junio.

ESO y Bachillerato: 10/11 de septiembre a 18/22 de junio.

Formación Profesional: 10/11 de septiembre a 18/22 de junio.

Vacaciones de Navidad: 22 de diciembre a 7 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 28 de marzo.

Cantabria

Cantabria mantiene su distribución habitual del calendario combinando el inicio escalonado con periodos de descanso ampliados.

Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 23 de junio.

ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 24 de junio.

Formación Profesional: 9 de septiembre a 24 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 28 de marzo.

Castilla-La Mancha

Las aulas castellanomanchegas abrirán y cerrarán sus puertas al mismo tiempo para todos los niveles de enseñanza obligatoria.

Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 22 de junio.

ESO y Bachillerato: 8 de septiembre a 22 de junio.

Formación Profesional: 8 de septiembre a 22 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 29 de marzo.

Castilla y León

La región castellanoleonesa aplica un margen de casi una semana entre el inicio de Primaria y Secundaria.

Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 24 de junio.

ESO y Bachillerato: 15 de septiembre a 24 de junio.

Formación Profesional: 15 de septiembre a 24 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 20 a 30 de marzo.

Cataluña

Las escuelas catalanas iniciarán el curso el 8 de septiembre con fechas de finalización ajustadas según la etapa.

Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 21 de junio.
ESO y Bachillerato: 8 de septiembre a 17/21 de junio.
Formación Profesional: 8 de septiembre a 17/21 de junio.
Vacaciones de Navidad: 22 de diciembre a 7 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 20 a 29 de marzo.

Ceuta

La ciudad autónoma mantendrá un calendario uniforme para todo el alumnado desde septiembre hasta junio.
Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 23 de junio.
ESO y Bachillerato: 8 de septiembre a 23 de junio.
Formación Profesional: 8 de septiembre a 23 de junio.
Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 20 de marzo a 4 de abril.

Comunidad Valenciana

La región valenciana unifica la vuelta al cole el 9 de septiembre finalizando las clases a mediados de junio.
Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 18 de junio.
ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 18 de junio.
Formación Profesional: 9 de septiembre a 18 de junio.
Vacaciones de Navidad: 22 de diciembre a 6 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 25 de marzo a 5 de abril.

Extremadura

Los estudiantes extremeños volverán a las aulas a partir del 10 de septiembre de forma progresiva.
Infantil y Primaria: 10 de septiembre a 18 de junio.
ESO y Bachillerato: 10/11 de septiembre a 17/18 de junio.
Formación Profesional: 10/11 de septiembre a 17/18 de junio.
Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 7 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 20 a 29 de marzo.

Galicia

La Xunta establece el inicio lectivo el 9 de septiembre garantizando las mismas fechas para todos los niveles.
Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 21 de junio.
ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 21 de junio.
Formación Profesional: 9 de septiembre a 21 de junio.
Vacaciones de Navidad: 22 de diciembre a 7 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 19 a 29 de marzo.

La Rioja

La comunidad riojana arrancará el año académico a comienzos de septiembre y lo terminará la tercera semana de junio.
Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 22 de junio.
ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 22 de junio.
Formación Profesional: 9 de septiembre a 22 de junio.
Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 6 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 25 de marzo a 4 de abril.

Madrid

La Comunidad de Madrid adelanta el inicio escolar en Infantil y Primaria respecto a Secundaria y Bachillerato.
Infantil y Primaria: 7 de septiembre a 18 de junio.
ESO y Bachillerato: 8 de septiembre a 18 de junio.
Formación Profesional: 8 de septiembre a 18 de junio.
Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 19 a 29 de marzo.

Melilla

La ciudad autónoma arrancará la actividad lectiva el 9 de septiembre finalizando antes del inicio oficial del verano.
Infantil y Primaria: 9 de septiembre a 19 de junio.
ESO y Bachillerato: 9 de septiembre a 19 de junio.
Formación Profesional: 9 de septiembre a 19 de junio.
Vacaciones de Navidad: 20 de diciembre a 7 de enero.
Vacaciones de Semana Santa: 20 de marzo a 5 de abril.

Murcia

La Región de Murcia escalonará la vuelta a las aulas con dos días de diferencia según el nivel formativo.

Infantil y Primaria: 8 de septiembre a 22 de junio.

ESO y Bachillerato: 10 de septiembre a 21 de junio.

Formación Profesional: 10 de septiembre (FP Básica) / 14 de septiembre (Grado Medio y Superior).

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 6 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 19 a 29 de marzo.

Navarra

La Comunidad Foral permite cierta flexibilidad de fechas en los centros al inicio y cierre del curso escolar.

Infantil y Primaria: 4/8 de septiembre a 18/22 de junio.

ESO y Bachillerato: 4 de septiembre a 18 de junio.

Formación Profesional: 4/8 de septiembre a 18 de junio.

Vacaciones de Navidad: 23 de diciembre a 10 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 25 de marzo a 4 de abril.

País Vasco

Las aulas vascas comenzarán el curso el 7 de septiembre y finalizarán a mediados de junio.

Infantil y Primaria: 7 de septiembre a 18 de junio.

ESO y Bachillerato: 7 de septiembre a 18 de junio.

Formación Profesional: 4/8 de septiembre a 18 de junio.

Vacaciones de Navidad: 24 de diciembre a 6 de enero.

Vacaciones de Semana Santa: 25 a 29 de marzo.

EL DEBATE

El libro en papel resiste a una década de digitalización de las aulas de la ESO y Primaria

Esta convivencia entre papel y tecnología puede experimentar, no obstante, cambios en los próximos cursos, especialmente en las primeras etapas educativas

EFE. Belén Escudero. 27 ago. 2026

El libro en papel mantiene su fortaleza pese a una década de digitalización de las aulas, ya que concentra cerca del 97 % de la facturación en Primaria y ESO, aunque buena parte de esos ejemplares incorpora contenidos y recursos digitales que no se contabilizan como una compra digital independiente.

Así lo constatan los últimos datos de la Federación de Gremios de Editores de España (FGEE), correspondientes a 2025 y facilitados a Efe por la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (Anele), que muestran que los formatos no impresos comercializados como producto independiente representan poco más del 3 % en las dos etapas educativas.

En Primaria, la facturación de libros educativos alcanza los 279,33 millones de euros, de los que 270,27 corresponden al papel, es decir el 96,76 % del total. Los 9,06 millones restantes, un 3,24 %, proceden fundamentalmente del producto digital, aunque Anele precisa que esta cifra puede incluir una cantidad residual de otros soportes.

En la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), la fotografía es prácticamente idéntica. De los 175,76 millones de euros generados por las ventas de libros educativos, 170,12 millones, el 96,79 %, correspondieron al papel, mientras que los 5,64 millones restantes, un 3,21 %, están ligados a formatos no impresos.

Una década sin destronar al papel

Esa resistencia del formato impreso resulta significativa después de una década marcada por la creciente digitalización de la enseñanza, según confirman el informe 'Comercio Interior del Libro en España 2025' de la federación de gremios de editores.

En 2015, el producto digital representaba aproximadamente el 3,27 % de la facturación del conjunto del texto no universitario. Diez años después, su peso se sitúa en torno al 3,45 %.

Una evolución que muestra que la incorporación de tecnología a colegios e institutos no se ha traducido en una sustitución del libro de papel por el estrictamente digital.

También, la serie histórica de Anele, elaborada por cursos escolares, apunta en la misma dirección: en el curso 2014-2015 el digital representaba el 3,75 % de la facturación del texto no universitario, con 28,12 millones de

euros sobre un total de 748,64 millones, y en el curso 2024-2025 fueron 21,53 millones sobre 773,51 millones, el 2,78 %.

Facturación digital no significa uso digital

El escaso peso del producto digital como producto independiente en la facturación no significa, por tanto, que su presencia en las aulas sea igualmente reducida.

El director general de Anele, Santiago Romero, subraya a Efe la importancia de diferenciar ambos conceptos para no concluir de los datos económicos que las aulas españolas están poco digitalizadas o funcionan prácticamente solo con libros de papel.

La realidad, explica, responde cada vez más a un modelo híbrido, en el que el libro impreso convive con plataformas y numerosos recursos digitales.

La mayoría de los libros que se utilizan en España incluye una licencia digital asociada al ejemplar en papel, que puede dar acceso a una versión electrónica, recursos audiovisuales, ejercicios interactivos y herramientas para el profesorado.

En muchos casos es el docente quien utiliza la versión digital para exponer los contenidos en el aula, mientras el alumno continúa trabajando con el libro de texto o el cuaderno de actividades.

De esta forma, una parte importante del uso digital queda vinculada al propio libro impreso y no aparece en las estadísticas como una compra digital independiente, de ahí que la asociación trabaje en un espacio de datos que permita información más detallada sobre la adquisición y uso real de contenidos digitales por etapas educativas.

Menos pantallas entre los más pequeños

Esta convivencia entre papel y tecnología puede experimentar, no obstante, cambios en los próximos cursos, especialmente en las primeras etapas educativas.

Anele prevé que el digital reduzca su peso tanto en la compra como, sobre todo, en el uso en Primaria, ante la tendencia a limitar o directamente suprimir las pantallas entre los alumnos más pequeños, como lo ha hecho la Comunidad de Madrid.

Para la asociación, la elección entre papel y digital no debe plantearse, en cualquier caso, como una disyuntiva entre formatos, sino que su utilización debe responder a criterios pedagógicos.

EL PAÍS

La Comunidad de Madrid no renueva a decenas de profesores especializados en menores con autismo: “Perjudican a nuestros hijos”

La Consejería de Educación deniega seguir al frente de aulas TEA a una treintena de docentes, que temen ser sustituidos por interinos o funcionarios en prácticas

PABLO LEÓNSARA CASTRO. Madrid - 28 AGO 2026

En plenas vacaciones, a comienzos de agosto, Luliana Radu, de 39 años, recibió una noticia que ha sembrado de inquietud su verano: la Consejería de Educación había decidido no renovar a la profesora del aula TEA (trastorno del espectro autista) a la que acude su hija. “Nos van a meter a una [persona] interina que probablemente no sabe ni siquiera que viene al aula TEA”, lamenta. El centro donde estudia la menor, el colegio Joaquín Blume, en Torrejón de Ardoz, no es el único que enfrenta esta situación, que se replica en una treintena de toda la región, según la Consejería. “Nuestros hijos necesitan estabilidad, continuidad y anticipación”, añade, “la Comunidad no lo está teniendo en cuenta, está perjudicándolos”.

Las aulas TEA son un apoyo para aquellos niños con espectro autista que están matriculados en un centro de educación ordinaria. Ahí, los menores —en grupos de cinco alumnos como máximo, según la ley— pasan parte de su jornada escolar trabajando con estrategias metodológicas adaptadas a su realidad. Estos espacios específicos llevan funcionando en la Comunidad desde el curso 2001-2002 y el año pasado había más 900 en toda la región, según publica el Gobierno regional.

En este tipo de recursos educativos especializados “la estabilidad de los equipos docentes es un elemento fundamental para garantizar una atención educativa de calidad al alumnado con trastorno del espectro autista”, inciden en el área de Educación de Comisiones Obreras Madrid, que ha enviado un escrito a la Dirección General de Recursos Humanos de la Comunidad sobre estas denegaciones de comisiones de servicios.

“La continuidad de sus profesionales de referencia favorece la estabilidad emocional, los procesos de aprendizaje y el desarrollo de proyectos educativos consolidados”, agregan. De ahí que un cambio brusco, como es la sustitución de un docente sin previo aviso, pueda generar dificultades. Justamente, esto es lo que inquieta a las familias.

“Para mi hija era un drama ir al colegio y su actual profesora del aula TEA no solo ha conseguido que vaya contenta, sino que ha logrado un cambio espectacular. Se implica mucho, es súper empática”, cuenta Sandra

Barragán, de 39 años, madre de dos menores, ambos con autismo. A finales de julio, recibió un correo electrónico de la docente de su hija mayor, de 15 años, diciéndole que lo sentía mucho, pero que acababan de anunciarle que este nuevo año académico no renovaba en el IES Salvador Allende, en Fuenlabrada. “Si esto no se corrige, nos va a costar un disgusto al empezar el curso: ataques de ansiedad, miedo, rechazo a acudir al centro”, continúa.

Desde la Consejería de Educación detallan que para el curso 2026/27 se han solicitado 373 comisiones de servicio para las aulas TEA y que “solo se han denegado 28 (el 7,5%) por no cumplir los requisitos requeridos”. Recalcan haber aplicado “escrupulosamente” la normativa vigente. Sin embargo, hay varios casos que rebaten esa afirmación. Mientras que existen docentes que llevan más de seis años ejerciendo la comisión —límite máximo para ello— y que siguen en el puesto; otros con menos tiempo han visto cómo se les denegaba.

“Estas aulas llevan 25 años funcionando y no se había aplicado ese límite porque se consideraba que había una especialización. Hay gente que lleva 12 o 14 años y continúa”, explica Beatriz, de 48 años, docente, cuya comisión de servicio ha sido denegada y que prefiere no dar su apellido. Tiene una década de experiencia con alumnos TEA, los últimos seis años ejerciendo en el mismo centro, y lamenta que ahora vaya a ser sustituida por “un interino o un funcionario en prácticas”. Al igual que muchos profesores afectados, critica la decisión de la Comunidad: “No se ha aplicado un criterio homogéneo”.

Ruptura de vínculos educativos

A Francisco Javier González, de 44 años y profesor en el colegio Carretas de Arganda del Rey, tampoco lo han renovado. “Fundé el aula TEA y llevo una década al frente, formándome en necesidades complejas de comunicación para poder trabajar mejor con los menores”, explica. En junio, dejó su clase con la idea de regresar el 1 de septiembre. El 21 de julio se enteró de la denegación. Asegura que le han confirmado que la Consejería de Educación quiere que las comisiones de servicio desaparezcan y que esas plazas sean ocupadas por personal definitivo. “Me parece una buena medida, pero ¿por qué no lo han comunicado con transparencia y antelación para que se abra un concurso de traslados?”, comenta: “Lo han hecho en pleno verano, sin dejarnos anticipárselo a los chavales, sin que podamos hablar con las familias, sin darnos margen de maniobra”.

Para el sindicato CSIF, la decisión de la Consejería es “una ruptura de los vínculos educativos construidos durante años entre el alumnado, sus familias y los docentes, y una falta de respeto por el esfuerzo e implicación de estos profesionales”. A mediados de julio ya realizaron un comunicado en el que mostraron su “preocupación” por el asunto y pedían “permitir la continuidad de estos docentes”.

Entonces, algunos centros ya habían sido informados de que no se aprobarían las comisiones de servicio demandadas para sus aulas TEA. Ante la movilización de madres, padres y docentes, y la implicación de los sindicatos, la Consejería de Educación cedió. Así ha ocurrido, por ejemplo, en tres centros de Parla — La Paloma, Clara Campoamor y Miguel Hernández— o en uno de Fuenlabrada (Juan de la Cierva).

Ahora, desde los centros afectados demandan recibir el mismo trato. “Nuestros hijos tienen unos derechos que no se están cumpliendo”, continúa Sandra Barragán. “Ya que lo han hecho mal este año, deberían dejar que estos docentes se incorporen a su puesto de trabajo este curso. Si el año que viene quieren cambiarlos, que lo hagan, pero que permitan a sus alumnos despedirse de ellos y anticipar un cambio tan importante”, incide. Y añade: “Para nosotras, lo fundamental son los niños, pero a la Comunidad de Madrid parece no importarle su bienestar”.

Noticias de Navarra

Seis de cada diez navarros de entre 25 y 34 años cuentan con estudios superiores

La Comunidad Foral es la segunda región del Estado con más población formada y con menos abandono escolar y de las pocas que cumplen los objetivos europeos

Izaro Díaz. PAMPLONA 30-08-26

Tener estudios superiores marca hoy en día la diferencia entre la posibilidad —o la facilidad— de encontrar un empleo estable o no, entre obtener un sueldo u otro, e, incluso, entre una vida con más o menos oportunidades. Por eso, destaca el dato de que el 60,2% de los navarros de entre 25 y 34 años tiene Educación Superior, ya sea universitaria o de Formación Profesional de grado superior. Es decir, seis de cada diez navarros tienen una formación académica. Así lo recoge el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2026 (SEIE 2026), elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y publicado hace unas semanas por el Ministerio de Educación.

El dato sitúa a la Comunidad Foral como la segunda región del Estado con más jóvenes formados, solo por detrás de la Comunidad Autónoma Vasca (68,6%). Le siguen de cerca Cantabria (59,8%), Cataluña (57,5%) y

Madrid (57,3%), que completan el grupo de comunidades que más se acercan al nivel navarro. En el extremo opuesto, los valores más bajos de todo el país corresponden a Illes Balears (43,2%), Canarias (43,7%) y Región de Murcia (44,3%). La media nacional se queda en el 52,5%, casi ocho puntos por debajo del registro navarro.

Pero este buen resultado no se limita a la franja joven. Si se amplía el foco a toda la población adulta –entre los 25 y los 64 años–, Navarra repite la segunda posición del ranking autonómico, con un 50,8% de personas con estudios superiores. Solo la CAV (58,2%) la supera, mientras que por detrás quedan Madrid (50%), Cantabria (47,8%) y Cataluña (46,9%). La media española en este grupo de edad es del 42,4%, casi nueve puntos menos que en Navarra.

Las mujeres, más formadas

El informe confirma, además, que las mujeres están notablemente más formadas que los hombres, aunque el dato se ofrece a escala nacional, no desglosado por comunidad autónoma. En 2025, el 58,7% de las mujeres españolas de entre 25 y 34 años tiene estudios superiores, frente al 46,6% de los hombres: una diferencia de 12,1 puntos porcentuales a favor de ellas. Esa distancia se ha ampliado ligeramente en el último año, ya que el porcentaje femenino subió tres décimas mientras que el masculino bajó cinco. La distancia se mantiene, aunque algo menos acusada, entre la población adulta de 25 a 64 años: un 45,9% de mujeres frente a un 38,9% de hombres cuentan con Educación Superior. El informe atribuye esta ventaja femenina, entre otros factores, al tipo de titulación: entre los jóvenes de 25 a 29 años, el 45,1% de las mujeres ha alcanzado una titulación universitaria, frente al 29,6% de los hombres, mientras que en la FP de grado superior las diferencias por sexo son mucho menores.

Menor abandono escolar

Por otro lado, el buen posicionamiento educativo de la Comunidad Escolar se debe, en gran medida, a lo que se refleja en el otro extremo del sistema, que tiene que ver con que cada vez hay menos abandono escolar; es decir, el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que dejan sus estudios sin haber completado, al menos, la segunda etapa de Educación Secundaria, Bachillerato o Grado Medio es cada vez menor.

El informe sitúa la tasa de abandono en el Estado en el 12,8% en 2025, dos décimas menos que el año anterior. Navarra, con un 7,8%, es la segunda comunidad autónoma con menor abandono escolar, solo por detrás de la CAV (3,6%). Justo por encima de Navarra se sitúan Cantabria (8,9%) –la otra única comunidad, junto a Navarra y la CAV, que ya cumple el objetivo europeo de estar por debajo del 9% para 2030– y Madrid (9,6%). En el extremo opuesto se sitúa la Región de Murcia, con un 20,6%.

El estudio detecta además una brecha de género que se repite en todo el país: el abandono es sistemáticamente mayor entre los hombres que entre las mujeres en todas las comunidades autónomas. A nivel nacional, la diferencia alcanza los 6,4 puntos (15,9% en hombres frente a 9,5% en mujeres). En Navarra, sin embargo, esa brecha se reduce a 1,5 puntos, uno de los registros más bajos del estado. La tendencia de la última década es claramente descendente: el abandono escolar en España se ha reducido en 7,2 puntos porcentuales desde 2015, un 35,9% menos de peso para este colectivo. El informe subraya, además, que el nivel educativo de la madre es uno de los factores que más condiciona el abandono: entre los jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores, la tasa de abandono es del 2,4%; entre aquellos cuyas madres solo llegaron a Educación Primaria, se dispara hasta el 32,9%.

La escolarización de los más jóvenes, casi total entre los 3 y los 17 años

La escolarización en Navarra es casi plena entre los 3 y los 17 años, pero se desploma antes y después de esa franja. Las tasas de escolarización por edad del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2026, elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, radiografían cómo se incorporan y abandonan el sistema educativo los navarros a lo largo de su vida.

El primer tramo, el de la Educación Infantil, deja un dato que contrasta con el buen posicionamiento de Navarra en el resto de indicadores educativos, ya que en las edades más tempranas, la Comunidad Foral se queda por debajo de la media estatal. Solo el 11,5% de los menores de un año está escolarizado en Navarra, frente al 15,7% de media en el Estado. En el primer año, la tasa es del 45,% (52,2% de media nacional), y a los dos, del 60,4% (73,3% de media). El informe sitúa a la CAV, Galicia, Andalucía, Madrid y La Rioja como las comunidades con mayor escolarización media en el tramo de 0 a 5 años. A partir de los 3 años, sin embargo, la escolarización pasa a ser prácticamente universal en todo el país: Navarra alcanza el 96,3% a los 3 años, el 97,3% a los 4 y el 97,6% a los 5, en la línea de la media nacional (96,7%, 97,9% y 98,6%, respectivamente).

La bifurcación de los 16 años

La escolarización obligatoria, de los 6 a los 15 años, mantiene las tasas cerca del 100% en todo el país. A partir de los 16, con la posibilidad legal de dejar los estudios, la tasa navarra empieza a bajar de forma progresiva: 96,2% a los 16 años, 91,1% a los 17, 86,4% a los 18, 79,5% a los 19 y 64,6% a los 20. El peso de la universidad en la escolarización navarra es uno de los más altos del país entre los 18 y los 21 años: ese 42,2% a los 18 años, frente al 34,7% de media española, se mantiene por encima del 42% hasta los 21 años. Sin embargo, a partir de los 22 años la proporción de navarros matriculados en la universidad cae –de 29,8% a los 22, 19,7% a los 23 y solo 10,9% a los 24 años–, quedando entonces por debajo de la media nacional.

De esta forma, Navarra concentra a sus universitarios en los primeros cursos y los va perdiendo del sistema antes que el resto del Estado. A partir de los 20 años la caída se acentúa: 58,3% a los 21, 40,3% a los 22, 27,2% a los 23 y 16,4% a los 24, hasta llegar al tramo de 25 a 29 años, en el que la escolarización se reduce a un 10,6%. Es una cifra incluso más baja que la de los menores de un año (11,5%): proporcionalmente, hay menos navarros de 25 a 29 años estudiando que bebés escolarizados en su primer año de vida, un reflejo de que, superados los 24 años, la inmensa mayoría de la población ya ha completado su etapa formativa y se ha incorporado al mercado laboral.

ElPeriódico.com

Matemáticas A y B y adiós a los 'ámbitos' en 4º de la ESO y fusión de ciencias en Bachillerato: novedades del curso en las aulas catalanas

El Treball de Recerca (TR), hasta ahora el 10% de la nota del Bachillerato, pasa a tener el mismo valor y peso que cualquier otra asignatura en la calificación final de la etapa

La nota media del Bachillerato pasa a ser estrictamente la media aritmética de todas las materias cursadas, debiendo incluirse obligatoriamente la calificación de Religión, si el alumno la ha cursado

Helena López. 30 AGO 2026 6:01

Las escuelas e institutos catalanes abrirán de nuevo sus puertas al alumnado el próximo 8 de septiembre, en un curso que arranca marcado por una huelga convocada para la primera jornada lectiva tras 11 semanas sin clases; la amenaza de no realizar salidas ni colonias respaldada por más de 1.300 claustros; y la publicación de los últimos resultados del informe PISA, que no tendrán validez en Catalunya, en lo que supone la enésima crisis reputacional para el Departament d'Educació. En ese contexto -y mirando los termómetros en aulas todavía sin climatizar- el curso 26-27 empieza también marcado por la introducción de cambios en el joven currículum de ESO y Bachillerato, entre los que destacan la aplicación de las Matemáticas A y B en 4º de ESO por imposición judicial y la fusión de las ciencias en 1º de Bachillerato tras el requerimiento del Ministerio de Educación para adaptar el currículum catalán a la Lomloe. Estas son las principales novedades.

¿Cómo quedan las Matemáticas en 4º de ESO?

Las dobles Matemáticas en 4º de ESO -unas más avanzadas, para el alumnado que quiera hacer el Bachillerato científico y otras menos complejas, para el que no- desembarcarán este septiembre en los institutos sin que estos hayan tenido margen para asimilarlo, ya que el juez no solo ha obligado a la conselleria a impartirlas, sino que ha dictaminado también, ya a final del curso pasado, hacerlo de forma distinta a las consignas que el Departament ya había dado a los centros. En un primero momento -las primeras directrices se habían dado a finales de abril, ya con poco tiempo- la conselleria había apostado por una fórmula flexible, con tres opciones [que incluían codocencias]; pero el TSJC estimó que esa fórmula no se ajustaba a lo que requería la sentencia y exigió al Departament que ofreciera dos materias separadas, sin grises, lo que empezará a suceder este septiembre y para lo que la conselleria ha contratado a 160 nuevos profesores de Matemáticas.

Las Matemáticas A y las Matemáticas B no tienen exactamente el mismo contenido. Comparten las competencias específicas y los criterios de evaluación, pero las A (menos complejas) se orientan preferentemente a resolución de problemas y situaciones cotidianas, mientras que las B incorporan tres "saberes" adicionales y profundizan más en procedimientos algebraicos, geométricos, analíticos y estadísticos.

Eliminación de los 'ámbitos' en 4º de ESO

Además de la introducción de las Matemáticas A y B, el currículum de 4º ESO en Catalunya introducirá este curso 2026-2027 otros dos cambios: desaparecen los ámbitos [queda anulada la frase "podemos planificar y crear ámbitos, agrupaciones, de aquellas áreas que se consideren oportunas para impartirlas de forma integrada] y los centros tendrán que ofrecer a su alumnado todas las optativas recogidas en el currículo, aunque podrá acabar realizando solo las que tengan mínimo 10 inscritos. Estas dos cuestiones forman parte de la misma sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Catalunya que atiende el recurso presentado (y ganado) por el sindicato Professors de Secundària (Aspepc), que obliga a la conselleria a adaptar el currículum de educación básica a la Lomloe, la ley de educación española.

Nuevas reglas en el cálculo de la nota media en Bachillerato

A partir de este curso 26-27 el Treball de Recerca (TR), que consta de unas 70 horas y no tiene asignada carga lectiva semanal, pasa a tener el mismo valor y peso que cualquier otra asignatura en la calificación final de la etapa. Hasta este curso pasado, el TR representaba el 10% de la nota final de Bachillerato.

La nota media del Bachillerato pasa a ser estrictamente la media aritmética de todas las materias cursadas, debiendo incluirse obligatoriamente la calificación de Religión, si el alumno la ha cursado, según el decreto 103/2026, de 7 de julio, que modifica el decreto 171/2022, de 20 de setembre, de ordenación de las enseñanzas de Bachillerato; en el que también se indica que la nota final se expresará con dos cifras decimales, redondeada a la centésima.

Ciencias fusionadas en 1º de Bachillerato

Pese a la firme oposición del profesorado, este curso 2026-2027 el Departament d'Educació implementará también la criticada fusión de las Ciencias en 1º de Bachillerato. El alumnado que estudió el Bachillerato de Ciencias y Tecnología cursará obligatoriamente Matemáticas I y deberá elegir otras dos materias de modalidad entre: Biología, Geología y Ciencias Ambientales (una sola materia); Dibujo Técnico I; Física y Química (una sola materia); o Tecnología e Ingeniería I.

El alumnado que estudie Humanidades y Ciencias Sociales, por su parte, deberá elegir obligatoriamente entre Latín I o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales I, y cursar dos materias más de modalidad de una lista que incluye Economía, Griego I, Historia del Mundo Contemporáneo o Literatura Universal.

Hasta el curso pasado, había flexibilidad y se permitía a alumnos del Bachillerato social que quisieran estudiar Administración y Dirección de Empresa (ADE) o Economía, que hicieran las Matemáticas "del científico". A partir de este curso se cierra esa puerta y "los del social" deberán hacer las Matemáticas "del social" y los del científico las del científico.



Una huelga en suspensión y rechazo a la "policía educativa": el curso 2026-2027 calienta motores con varios frentes polémicos

La negociación ha seguido este verano pero sin grandes avances en ninguno de los bloques

El día 12 se prepara una gran manifestación, la primera del curso

Marta Rojo. València 30 AGO 2026

Con una huelga docente suspendida pero no desconvocada en el horizonte, con una manifestación para dar la bienvenida reivindicativa a las aulas y con el rechazo de directores, profesores y la propia inspección a la reforma del cuerpo de inspectores para que cuenten entre sus funciones perseguir el "adoctrinamiento", el curso 2026-2027 comenzará con varios frentes polémicos abiertos. El malestar docente que cristalizó en una huelga indefinida de un mes sigue sin todas las respuestas a sus peticiones, aunque la negociación ha continuado parcialmente este verano. Y el día 12 se prepara una gran marcha para no dejar caer la reivindicación en este inicio de curso 2026-2027.

El curso escolar 2026-2027 en la Comunitat Valenciana comenzará el 9 de septiembre para Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional- incluidos los grados Básico, Medio y Superior- y finalizará el 18 de junio de 2027, con un total de 179 días lectivos. Los programas formativos de cualificación básica y FP de segunda oportunidad se desarrollarán del 14 de septiembre al 18 de junio, mientras que la Formación de Personas Adultas, las Enseñanzas Artísticas de Música y Danza y las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño comenzarán el 14 de septiembre y terminarán el 11 de junio. Por su parte, las Enseñanzas Deportivas de Régimen Especial se impartirán del 21 de septiembre al 18 de junio y las Escuelas Oficiales de Idiomas, del 28 de septiembre de 2026 al 18 de junio de 2027.

A falta de los datos oficiales de número de alumnos, que Educación presentará en rueda de prensa en los próximos días, lo que sí está claro es el número de unidades o aulas, si se atiende a la propuesta de arreglo escolar que elaboró hace meses la Conselleria de Educación. Tanto el primer como el segundo ciclo de Educación Infantil experimentan un crecimiento de unidades respecto al curso pasado. De hecho, la Educación Infantil es la etapa que registra el mayor crecimiento, 23 unidades más en el conjunto del territorio. También el segundo ciclo de Infantil aumenta su oferta. En total se pasa de 3.067 a 3.095 unidades, es decir, 28 más. Sin embargo, la etapa de Primaria pierde unidades: se pasa de 7.128 a 7.080, lo que supone 48 menos.

Sin novedades en la negociación

Al final del curso anterior, marcado por la huelga, se llegó con un balance de cero unanimidades en la mesa de negociación pero con tres acuerdos parciales en materia de burocracia, valenciano y salarios. En la mesa se sentaron los representantes de la Administración y representantes de los cinco sindicatos -Stepv, ANPE, CSIF, CC OO y UGT- pero en ningún caso los cinco estamparon su firma conjunta en los "microacuerdos" o acuerdos parciales, como se los llegó a llamar.

El primero de ellos fue el firmado por la Conselleria, CSIF y ANPE en materia salarial: la subida de 200 euros mensuales a los docentes en tres tandas, unas cantidades que desde las tres fuerzas de la mayoría sindical se consideraron insuficientes.

En cuanto a los dos otros acuerdos parciales, en el bloque de valenciano, firmó solo CSIF y no lo hicieron el resto de sindicatos. Es el único punto que no ha sufrido cambios en la propuesta de la Conselleria desde que se inició la negociación. Por su parte, el punto que desde el principio parecía despertar mayor consenso era el de la simplificación burocrática, y en la consulta de la mayoría sindical, fue el único punto que una mayoría de votantes pedía aprobar. Y así lo hicieron Stepv, CC OO y UGT, a los que se sumó CSIF, mientras que ANPE seguía viéndolo insuficiente y votó en contra.

La negociación ha continuado durante el verano aunque con perfil bajo y mezclando aspectos ordinarios relativos al final de curso y el inicio del curso próximo con los bloques reivindicativos. Ha habido reuniones, aunque sin presencia de la consellera ni en secretario autonómico en la mayor parte de casos: solo responsables sindicales con directores generales de las diferentes áreas a tratar.

Quedan por tanto pendientes los bloques centrales, con cero firmas: Formación Profesional, inclusión educativa, plantillas, ratios e infraestructuras. Eso, si se cuentan como cerrados los bloques en los que sí ha habido acuerdos con algunas fuerzas sindicales, aunque las no firmantes apuestan por reabrirlos. Es decir, que completamente cerrado no hay nada, aunque la subida salarial, en teoría, debe empezar a aplicarse en septiembre, y lo mismo con las medidas de reducción de la burocracia o en valenciano.

El futuro de la movilización

Quedan tantas carpetas abiertas en la negociación que parece improbable que el curso empiece en condiciones de normalidad plena. De momento, los sindicatos convocantes de la huelga -Stepv, CC OO y UGT- y las asambleas de docentes han convocado una manifestación unitaria que se realizará de forma conjunta en varias ciudades el 12 de septiembre, recién comenzado el curso.

El verano ha bajado la intensidad de la movilización pero no la ha detenido por completo. En junio ya se habló entre las organizaciones de llevar la reivindicación a las fiestas locales, así como de visibilizar esas peticiones en la Vuelta ciclista, cosa que se hizo este mismo jueves con una pancarta. Otras de las propuestas incluían acciones de protesta el día 11 de cada mes, en recuerdo del 11 de mayo, día de inicio del paro indefinido, además de bienvenidas reivindicativas para el profesorado recién incorporado a los centros y las familias.

Pero las concentraciones, manifestaciones y piquetes del pasado curso han seguido generando debate este verano. En concreto, por las once sanciones contra docentes en huelga, dos más contra un sindicato convocante que han recibido, hasta ahora, más de una decena de profesores que participaron en las movilizaciones convocadas en el marco de la huelga indefinida. En total, por esas trece sanciones, deben hacer frente al pago de 8.000 euros. Todas las infracciones tienen la consideración de "graves" o "muy graves" según la Ley de Seguridad Ciudadana, y por eso doce de las multas son de 601 euros y una de 800. Fuentes de la Coordinadora explican que los motivos de las sanciones incluyen, por ejemplo, cortes de calles pero en pasos de peatones y solo durante el tiempo en que un semáforo estaba en rojo, llegar antes de tiempo a una concentración autorizada o marcharse después de su hora de finalización oficial. Desde las asambleas hablan de "represión" por parte de las fuerzas y cuerpos de seguridad del Estado.

La sombra de la "policía educativa"

No es, creen, el único intento represor. Antes del verano, en las últimas sesiones de las Corts Valencianes se aprobó la Ley de medidas fiscales que, vía enmiendas de Vox, modificó normas educativas para añadir nuevas funciones a la inspección. En concreto, para perseguir el "adoctrinamiento" y velar por la "neutralidad", algo contra lo que se han plantado profesores, directores de centros, familias e incluso inspectores.

Para varios docentes de diferentes especialidades, es "evidente" que se persigue que los profesores se "autocensuren" y hablan de "policía educativa". Y no parece que desde el cuerpo estén encantados con la reforma, que se han hecho, según las diversas asociaciones de estos profesionales, sin consultarles y sin que haya sido idea suya. La Asociación de Inspectoras e Inspectores de Educación del País Valencià (ADIDE-PV) cree que "esa sospecha no fortalece la neutralidad, la pluralidad ni la independencia de la escuela, sino que puede debilitarlas, generando autocensura, inseguridad profesional, empobrecimiento curricular y temor". Desde la Asociación de Inspectoras e Inspectores para una nueva educación (INSNOVAE) creen, por su parte, que "no hacía falta explicitar esta nueva función, pues ya existe, y crear nuevos canales de comunicación solo hace que haya más burocracia".

El currículum escolar es otro de los puntos en los que se percibe el cambio de enfoque: elimina referencias al valenciano como lengua propia, suprime la conveniencia de "fomentar actitudes de curiosidad y respeto hacia las lenguas oficiales" o quita referencias a la identidad de género, a la sexualidad y a la perspectiva de igualdad de género. En cuanto a la sección de "convivencia escolar", se añade como "falta grave" el incumplimiento de "la obligación de mantener el rostro sustancialmente descubierto".

Salvador Illa destituye a la 'número dos' de Educación y abre un expediente a tres trabajadores por el error que deja a Cataluña fuera del Informe PISA

La consejera Esther Niubó dice que los coordinadores de las pruebas de la OCDE "no estuvieron a la altura de sus responsabilidades" y las siete advertencias del Ministerio no llegaron a los centros escolares ni a su mesa

Gerard Melgar. Barcelona. Lunes, 31 agosto 2026

La Generalitat ha finalizado la investigación interna por el error que deja a Cataluña fuera del próximo Informe PISA con la apertura de un expediente disciplinario a tres trabajadores, dos de los cuales son funcionarios y uno es un alto cargo del Departamento de Educación y Formación Profesional.

Además, aunque ha asegurado que no es una consecuencia directa del proceso de diligencias previas, la consejera Esther Niubó ha anunciado hoy la destitución de su *número dos*, la secretaria general Teresa Sambola. Su relevo será anunciado mañana tras la reunión semanal del Consejo Ejecutivo.

En una rueda de prensa en la que ha presentado las novedades del curso escolar 2025-26, la *consellera* ha señalado que los coordinadores de las pruebas impulsadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) "no estuvieron a la altura de las responsabilidades asignadas". Niubó asegura que nunca tuvo sobre su mesa "ningún informe que alertara sobre el error" que provocará que los resultados obtenidos en Cataluña no computen en la comparación con ediciones anteriores o entre comunidades autónomas.

La consejera también ha exculpado a los directores de los centros escolares de esta incidencia registrada en el índice de exención (el número de alumnos que se quedan fuera de la muestra por diversas razones). En concreto, el porcentaje en Cataluña fue del 23,2%, cuando el máximo recomendado por la OCDE es de un 5%. Únicamente cinco colegios de los 51 que examinaron a sus estudiantes no sobrepasaron el índice.

Dos de los expedientes incoados son por falta grave y el otro está abierto por falta leve debido a una posible infracción de la Ley de transparencia y buen gobierno. La investigación interna iniciada en marzo ha concluido que "hubo errores de interpretación, supervisión y transmisión de información" en el proceso de aplicación de las pruebas internacionales.

Las diligencias abiertas por Educación indican que el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) avisó en varias ocasiones, en abril de 2025, de que había errores en la muestra de alumnos en Cataluña. Según ha expuesto Niubó, la advertencias llegaron en el periodo en que se estaban realizando las pruebas y "había margen" para corregirlo, pero "no consta que la información llegase a los centros". Aunque la *consellera* ha preferido no precisarlo con exactitud, entre abril y mayo del año pasado, el organismo del Ministerio de Educación habría enviado hasta siete notificaciones al Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo de la Generalitat.

Pese a la coincidencia temporal con la polémica de las pruebas PISA desatada hace solo un mes, la titular de Educación ha insistido en que el relevo de Sambola "no está relacionado" con este asunto. Al margen de no revelar la identidad de los expedientados porque "podría invalidar el proceso y vulnerar sus derechos", Niubó sí ha informado de que la hasta ahora secretaria general de su consejería no es una de estas tres personas.

HUELGA DE DOCENTES

La *consellera* ha justificado que este cambio se enmarca en "una nueva etapa para acelerar el camino de la excelencia educativa". Niubó ha desgranado varias medidas de cara al curso que empieza el martes 8 de septiembre, una jornada que, salvo cambios en los próximos días, estará protagonizada por una nueva huelga de docentes.

El sindicato mayoritario Ustec asegura que no tiene intención de descovocar el paro aunque el Departamento de Educación haya anunciado la incorporación de 501 aulas de acogida para alumnos recién llegados a Cataluña (hasta un total de 2.141), 1.103 maestros y profesores (85.052 en total), medio millar de profesionales de apoyo a la inclusión por necesidades específicas y más técnicos sanitarios en los centros escolares.

Asimismo, los docentes percibirán 700 euros extras anuales, en virtud del acuerdo de la Generalitat con CCOO, UGT y Professors de Secundària, que se suman a los más de 800 euros que ya cobraron en mayo por el aumento del complemento específico.

Niubó ha ofrecido "diálogo" a los sindicatos que no firmaron el pacto, pero ha reclamado que las movilizaciones del colectivo "respeten el derecho a la educación y la movilidad" ante la amenaza de un nuevo calendario de paros en otoño como el que cerró el pasado curso. "El objetivo es tener un curso mucho más normal que el anterior porque ni el alumnado ni la educación pública pueden ser los perjudicados de ese conflicto", ha puntualizado la consejera del Govern de Salvador Illa.

ABC.es

«Pagamos 4.500 euros al mes por un piso de 6 habitaciones»: la odisea económica de los miles de estudiantes desplazados a Madrid

Es la comunidad con mayor número de universidades, 19, y oferta de grados de toda España, 731, por lo que la búsqueda de alojamiento es una incógnita que preocupa a las familias

Ana I. Martínez. MADRID. 31/08/2026

«Estudio 'Lengua de signos española y comunidad sorda'. Mi única opción era venirme a Madrid. En concreto, a la Universidad Rey Juan Carlos (URJC): ningún otro centro más oferta este Grado», explica a ABC María Hidalgo Creus, de 23 años y natural de Lleida. Ella es una de los miles de estudiantes que cada septiembre se mudan a Madrid para empezar la universidad. Tras superar la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) y analizar con minuciosidad esta nueva etapa, las ganas y alegría de un sueño cumplido conviven con otra realidad difícil de afrontar: el alojamiento.

Madrid es el destino de miles de universitarios. De las 92 universidades que hay en España (50 públicas y 42 privadas), la capital cuenta con el mayor número de centros, 19, situándose por encima de Cataluña, que tiene 12, tal y como recoge el informe 'Datos y cifras del Sistema Universitario Español' del curso 2025-2026, elaborado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Así, no es de extrañar que sea también la que mayor número de grados imparte: 731, 110 más de los que ofrece Cataluña.

Los últimos datos disponibles revelan que en el curso 2023-2024 se matricularon 1.153.985 alumnos en grados en universidades presenciales, lo que supuso que el 19% (220.411 jóvenes) se mudaron de comunidad autónoma para poder estudiar.

En la Comunidad de Madrid (CAM) hubo un total de 250.160 alumnos matriculados en estudios de grado en universidades presenciales y la tasa de movilidad nacional es del 31,2%, es decir, unos 78.050 universitarios se desplazaron desde otras comunidades para poder estudiar la carrera de sus sueños.

La situación de María no es única. Pablo Marfany, a sus 19 años, tuvo que dejar A Coruña el año pasado y trasladarse a Madrid. Estudia un doble Grado en Ingeniería industrial y ADE. «Sólo ICAI (Escuela Técnica Superior de Ingeniería de la Universidad Pontificia Comillas) tiene esta opción. Es lo único que quería estudiar», relata.

Dónde vivir se convierte en un auténtico quebradero de cabeza para los que son de fuera: ¿colegio universitario? ¿Piso de alquiler? «Alojarse en Madrid es una guerra y, además, es muy caro», continúa Pablo. «Tengo amigos que han podido venir gracias a las becas y otros que no pueden porque no se lo pueden permitir económicamente. Yo soy muy afortunado», reconoce.

Él se aloja en una residencia privada adscrita a su universidad. «Pago 1.400 euros al mes con pensión completa. Tengo habitación privada y baño para mí», cuenta. Las residencias y colegios mayores privados se suman a la oferta de las públicas, cuyos precios son más económicos aunque no todo el mundo puede entrar.

Inconvenientes de las residencias públicas

No hay un número exacto oficial de las plazas de residencias y colegios mayores en la CAM que no sólo se ofertan para quienes estudien un grado, sino también para un máster o doctorado.

La Universidad Complutense de Madrid (UCM) en la convocatoria para el curso 2026-2027 oferta un total de 738 plazas en sus cinco colegios mayores (Antonio de Nebrija, Diego de Covarrubias, Teresa de Jesús, Santa María de Europa y Ximénez de Cisneros). Los precios oscilan entre los 1.081,70 euros (estudiante de la UCM) y 1.159,44 euros (otros centros de estudios) al mes en régimen de pensión completa.

El Colegio Mayor Universitario Juan Luis Vives, de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), cuenta con 765 plazas, cuyos precios están entre los 850 euros al mes (habitación doble sin baño) y los 926 euros (habitación individual con wc) con todo incluido.

La Universidad Carlos III de Madrid (UC3M) cuenta con 1.145 plazas entre sus cuatro residencias situadas en diferentes puntos de la comunidad: Fernando de los Ríos y Gregorio Peces Barba, en Getafe (374 y 382 plazas, respectivamente); Fernando Abril Martorell, en Leganés (310); y Antonio Machado, en Colmenarejo (79). Con pensión completa, las familias pueden pagar desde 872 hasta 1.112 euros al mes.

La Universidad Politécnica de Madrid (UPM) tiene en Cercedilla la Residencia Lucas Olazábal, de 74 habitaciones individuales y 5 dobles, cuyo precio es de 1.110 euros mensuales mientras que la URJC cuenta

también con un único centro, la residencia José Pérez de Vargas en el Campus de Vicálvaro, con 256 plazas de entre 983 y 1149 euros al mes con el mismo régimen.

Conseguir una plaza en cualquiera de ellas no es fácil. La demanda es alta y las plazas se adjudican teniendo en cuenta el currículum académico, los recursos económicos o universidad en la que vaya a realizar los estudios el candidato. Julián Garde, presidente de CRUE, tiene entre sus objetivos abordar el problema residencial mediante un Plan real de Alojamiento Universitario, «orientado a incrementar la oferta de plazas residenciales y de alquiler asequible para estudiantes».

Además, la adjudicación de las mismas se publica de cara al verano y muchas familias no pueden permitirse vivir en esa incertidumbre. «Nosotros, al final, nos hemos decantado por una residencia privada», explica a este periódico Paz García, madre de un adolescente que en septiembre se muda a Madrid para iniciar sus estudios de grado en la UC3M, el único lugar de España que imparte el Grado en Empresa y Tecnología en inglés.

«Miramos las residencias de la universidad pero mi hijo, al haber hecho el bachillerato internacional, ha seguido otro proceso de admisión. La UC3M abrió en septiembre el plazo de solicitudes para estudiantes internacionales y en noviembre supimos que fue admitido. Queríamos asegurarnos su plaza de alojamiento así que, al reservarla con tanto tiempo, conseguimos un descuento y vamos a pagar 1.051 euros al mes por una habitación individual y pensión completa», explica.

La opción de compartir piso

Para ella, el alquiler de un piso no era una opción a barajar. No ha hecho cálculos económicos pero, en su caso, cree que es la mejor opción: «Prefiero que tenga todo hecho y se dedique solo a estudiar».

Alquilar un piso o irse a un colegio universitario son opciones muy diferentes que dependen de los objetivos de las familias así como de su economía. Una cosa u otra puede salir más barata o más cara en función de la zona en la que se vaya a estudiar o vivir.

María reconoce que ella eligió Alcorcón, municipio situado al sur de la CAM, por ser más económico. «Tenía la opción de cursar el Grado en el centro de Madrid, en la sede que la universidad tiene en la calle Quintana, pero desde el principio tuve clarísimo que cuanto más me alejase del centro, más económico sería».

La URJC no tiene más residencias que la de Vicálvaro. Alquilar un piso era su única opción: «Somos 4 chicas y pagamos 450 euros cada una sin contar los gastos. Es un dúplex de cuatro habitaciones, en una urbanización cerrada con piscina y pista de pádel situada frente a la universidad», relata. «Miré alguna residencia privada -continúa-, pero ninguna bajaba de los 1.000 euros mensuales. Ni me compensaba ni era viable».

Pablo reconoce que para el curso siguiente sí le gustaría irse a un piso a vivir. «Suele pasar -explica-. Primero te vas a una residencia y a los dos o tres años, cuando ya tienes amigos, quieres vivir la experiencia de irte a un piso. Pero encontrar un alquiler en la misma zona donde vivo ahora... es complicado. Y caro. Puedes pasarte meses buscando algo mínimamente asequible». Su residencia se encuentra en el distrito madrileño de Moncloa-Aravaca donde el precio medio de alquiler, según Idealista, es de 21,9 €/m², por lo que un piso de 70 m², de media, puede costar 1.533 euros mensuales.

Este cambio lo conoce muy bien la familia de Jaime, de Ciudad Real, que este año empieza un máster y sale al fin de la residencia. Ha estado buscando meses, junto a otros cinco amigos, un piso de alquiler en el que poder vivir a partir de septiembre «Pagamos 4.500 euros al mes», explica Maite Valiente, su madre. Se trata de un piso grande en el distrito de Chamberí, donde el precio del metro cuadrado es de 25,7 euros. «Tocan a 750 por cabeza -prosigue-. Sin contar gastos. ¡Ya veremos! Y, evidentemente, hemos tenido que pagar julio y agosto, para que no lo perdieran, y aunque no han estado viviendo allí, más un mes de fianza».

El joven ha estado en Madrid en un colegio universitario los cuatro años de carrera. «Pagábamos 1.400 euros al mes con pensión completa, aunque los domingos no tenía alimentación. Ahora veremos por cuánto nos sale... Ellos quieren vivir la experiencia de compartir piso, yo lo hice en su momento pero eran otros tiempos. No sé lo que se gastará en comer o en calefacción porque el piso es grandísimo y ellos, de momento, no tienen ni idea de cuánto les van a suponer el resto de gastos», concluye.

ElPeriódico.com

Educació anuncia que se reunirá con los sindicatos de profesores este jueves para intentar desconvocar la huelga del día 8

Ustec avisa de que el encuentro "solo tendrá sentido" si se ponen sobre la mesa "propuestas nuevas, concretas, presupuestadas y calendarizadas"

Helena López. Barcelona 31 AGO 2026

La consellera d'Educació i FP, Esther Niubó, ha defendido este lunes en la rueda de prensa de presentación del nuevo curso -marcada por el anuncio de la destitución de su número dos y de tres expedientes disciplinarios tras el fiasco de PISA-, que Catalunya "merece" comenzar el nuevo curso "con normalidad" después de un curso anterior marcado por el conflicto casi permanente. Algo que ya da por hecho que no pasará, ya que la huelga del día 8 se antoja, a estas alturas, imparable. Niubó ha querido dejar claro que, aunque "entiende y en muchos casos comparte las reivindicaciones del personal educativo", el aprendizaje de los niños es "una línea roja" y ha pedido que ni el alumnado ni la educación pública salgan "perjudicados". "El derecho a huelga debe compatibilizarse con el derecho a la educación y a la movilidad", ha señalado.

Con la voluntad de intentar tejer acuerdos que permitan desconvocar la huelga convocada para el primer día de clase por los sindicatos Ustec y CGT; Niubó ha anunciado que este jueves se reunirá con sus dirigentes. Antes, el martes, Niubó se reunirá con el resto de sindicatos con representación en la Mesa sectorial [Aspepc, CCOO y UGT], con los que ya firmó acuerdos el curso pasado y que, por tanto, no convocan la huelga.

Niubó ha apuntado que, aunque algunos "defiendan lo contrario", este curso no empezará igual que el anterior, ya que arrancará precisamente con la ejecución de "dos grandes acuerdos" alcanzados con CCOO, UGT y Professors de Secundària (Aspepc).

La consellera ha destacado que el esfuerzo del Departament ha sido "mayúsculo", con la movilización de 2.600 millones. "Este Govern ha tomado medidas, estamos dando pasos adelante y todavía tenemos que dar más", ha apuntado.

Las cifras del curso

Según datos de Educació, el curso 2026-27 comenzará con un récord de 2.141 aulas de acogida. La cifra representa medio millar más que el año pasado, que cerró con 1.640. Tal y como pactó la conselleria con CCOO y UGT el pasado marzo, las aulas de acogida tendrán una ratio máxima de 18 alumnos por docente, ratio que Ustec ve "absolutamente desproporcionada". Para el sindicato mayoritario en la escuela catalana -convocante de la huelga del día 8- este debería situarse en un máximo de diez para atender al alumnado con calidad.

Decepción en Ustec

Ustec se ha mostrado "decepcionado" con la comparecencia de prensa de Niubó de este lunes y ha insistido en que "no se ha hecho ningún anuncio nuevo". Todas las medidas estaban ya recogidas en los acuerdos de marzo y mayo.

Asimismo, ha lamentado que la consellera "no haya hablado" de iniciativas como el despliegue completo de las dotaciones de educación inclusiva, el reconocimiento y devolución de la deuda de los estadios, la convocatoria de las plazas pendientes de estabilización y las salidas y colonias de los docentes, entre otras. Sobre esa cuestión Niubó sí ha señalado -brevemente, eso sí, y sin ir más allá- que se pagarían 50 euros por noche (medida también recogida en los citados pactos y ya considerada insuficiente por los maestros en huelga).

En cuanto a la reunión anunciada por la consellera para este jueves, desde Ustec subrayan que "solo tendrá sentido" si se ponen sobre la mesa "propuestas nuevas, concretas, presupuestadas y calendarizadas", aunque han valorado que Niubó muestre "disposición a reabrir las negociaciones".

"Un gesto importante"

Mumbrú ha argumentado que Illa ya se ha reunido con médicos, la payesía y empresarios: "La educación tiene suficiente relevancia como para que alcance este acuerdo por una educación inclusiva y en catalán", ha defendido.

EL PAIS

El curso escolar comienza con un sistema educativo al límite: huelgas, protestas docentes y conflictos en nueve autonomías

Los centros reabren con convocatorias de huelga en Madrid, Cataluña y Andalucía para exigir mejoras en la enseñanza pública. Otras seis autonomías son escenario de tensiones que pueden desembocar en paros

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 01 SEPT 2026

El curso escolar comienza oficialmente este martes —las clases lo harán en casi toda España la semana que viene— en un clima de alta presión. Hay huelgas anunciadas en tres comunidades autónomas: indefinida en Madrid (a partir del 14 de octubre) y de una jornada, de momento, en Cataluña (el 8 de septiembre, coincidiendo con la vuelta a las aulas) y Andalucía (el 11 de noviembre). El mapa de conflictos docentes que señalan los sindicatos es, sin embargo, más amplio. Abarca otras seis autonomías y en algún caso también puede desembocar en paros: Comunidad Valenciana, Cantabria, Aragón, Baleares, Navarra y Castilla y León.

Coincidiendo con la vuelta a las aulas, la OCDE presentará, además, el informe PISA, la mayor evaluación internacional, cuya publicación suele generar sacudidas en algunos sistemas educativos, como ocurrió hace tres años con el hundimiento de los resultados de Cataluña, que este año ha sido excluida de la prueba por incumplir los requisitos de la muestra de alumnos examinados (generando un efecto de maquillaje en los resultados). Un escándalo que este lunes le costó el puesto a la secretaria general de Educación de la Generalitat.

La alta conflictividad del inicio de curso refleja, afirma Fernando Villalba, portavoz del sindicato STES, el malestar que acumula buena parte de los 806.000 profesores españoles de las enseñanzas de régimen general. Villalba lo atribuye a la combinación de unas aulas cada vez más diversas, unos recursos que no han crecido lo bastante para atender el cambio en el alumnado, una temporalidad muy elevada (ronda el 30%) y la erosión de su poder adquisitivo, debido “especialmente al aumento del precio de la vivienda y el carburante”.

Al cabreo real, que tiene más causas, como la carga de papeleo que soportan los docentes, se suma, apunta Francisco Venzalá, presidente del sindicato ANPE, que en la mayor parte de España se celebrarán elecciones sindicales entre finales de 2026 y principios de 2027. Un contexto en el que las organizaciones tenderán, previsiblemente, a mostrarse especialmente exigentes en sus reivindicaciones. Y más en un contexto en el que su representatividad y margen de negociación ante la administración se está viendo cuestionada por movimientos de base, articulados en asambleas y reforzados por las redes sociales, como han puesto de manifiesto las huelgas docentes que ha habido en Asturias, Cataluña y, en menor medida, la Comunidad Valenciana, a lo largo del último año y medio. En 2027 habrá, además, elecciones en una decena de comunidades autónomas y comicios generales —si no hay adelantos—, lo que también puede incentivar las exigencias de las centrales.

Cambios en la escuela

No hay un indicador específico que mida el incremento de la complejidad de las aulas del que hablan la mayoría de los docentes. Pero algunos datos dan pistas sobre la velocidad con la que crece. El curso pasado, en los centros públicos de 17 provincias, al menos uno de cada cinco estudiantes era extranjero. En la Comunidad Valenciana, escenario de una huelga especialmente dura, la tasa fue del 24% en primaria y del 23% en la ESO, 11 y 9 puntos más respectivamente que hace una década. En Alicante alcanzó el 30%, el nivel más alto de España. Y la estadística del Ministerio de Educación solo recoge una parte del fenómeno. No muestra, por ejemplo, el peso de los estudiantes migrantes de segunda generación que son españoles, pero cuyos padres nacieron en otro país y, según evaluaciones como PISA, también presentan en promedio una desventaja educativa.

El alumnado migrante a menudo se incorpora a los centros desconociendo la lengua del aula (que en media docena de comunidades autónomas no es el castellano, al menos en parte de su red escolar) o desde sistemas educativos más precarios. Muchos de ellos, además, señala Teresa Esperabé, secretaria general de la federación de Enseñanza de CC OO, viven en hogares vulnerables. Un tercio de los menores que viven en España están en riesgo de pobreza o exclusión social, según el INE, y la mayoría asiste a la escuela pública, en un país que lidera en el mundo desarrollado la segregación escolar por motivos socioeconómicos entre esta red educativa y la concertada, según mostró en 2024 un estudio de Save the Children.

Los centros educativos también se han vuelto más diversos (y complejos), por el aumento en las aulas ordinarias del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Una categoría amplia que engloba desde chavales con discapacidad o TEA hasta estudiantes con trastornos de la atención o incorporados tardíamente al sistema educativo español. En el curso 2024-2025, último disponible, los centros públicos acogían a 422.631 de ellos en Primaria y a 298.915 en la ESO. Cuatro años antes eran 272.398 y 183.549, respectivamente. El dato hay que tomarlo con precaución, porque parte del crecimiento se debe a una mejora en los sistemas encargados de emitir los dictámenes. Pero muchos docentes coinciden en que en los últimos años han visto un verdadero salto en el número de alumnos con este perfil en sus clases.

Refuerzo insuficiente

Esperabé subraya que el problema no es que haya más estudiantes migrantes o con necesidades especiales, sino que no hayan crecido en la misma medida los recursos para atenderlos. Como las aulas de acogida que les ayuden a salvar cuanto antes el obstáculo lingüístico, los programas de refuerzo, o el profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica o Audición y Lenguaje. Las ratios máximas de alumnos por clase apenas han cambiado en décadas en la mayor parte de España, aunque ahora por fin, admite la responsable de CC OO, el Ministerio de Educación está pisando el acelerador para bajarlas. El número de profesores sí ha crecido (un 1,6% el curso pasado, mientras el alumnado se reducía un 0,8% en el conjunto del sistema), pero no en la cantidad que Esperabé considera necesaria.

La mayor parte de las competencias educativas están transferidas a las comunidades autónomas. Pero los sindicatos también plantean exigencias al ministerio, que Esperabé concreta en cuatro: completar la bajada de las ratios en todas las etapas educativas (las de Primaria y la ESO se tramitan por ley, así que el Gobierno necesitará reunir apoyos en el Congreso); aprobar la anunciada normativa para exigir a los centros privados de FP unos parámetros mínimos de calidad; regular la IA en educación y facilitar a alumnado y docentes una plataforma pública que puedan usar, e impulsar un gran plan financiado junto con las comunidades autónomas

para climatizar las aulas en un contexto de veranos cada vez más largos. CSIF, por su parte, va un paso más allá en su exigencia al Gobierno y ha convocado una campaña de movilizaciones en toda España para reclamar mejoras para el profesorado y la escuela pública, "sin descartar la convocatoria de huelga", que empezará el 16 de septiembre con una concentración ante el Ministerio de Educación.

europapress.es

Sociedades científicas piden prevenir la repetición, reforzar profesorado y personalizar apoyo al alumnado tras PISA

MADRID 2 Sep. (EUROPA PRESS) - La Confederación de Sociedades Científicas de España (COSCE) abogan por prevenir la repetición, reforzar al profesorado y personalizar el apoyo al alumnado para la mejora de sistema educativo español frente a los resultados del último informe PISA, publicado en 2023 con datos de 2022, que debe ser "una lectura para actuar y no para clasificar".

Así lo defiende la organización en el 'Informe COSCE sobre los resultados de PISA', elaborado durante dos años por un equipo de diez expertos y coordinado por los vocales de las áreas I y II de COSCE Rut Jiménez-Liso y Francisco Marcellán.

En concreto, el informe señala como buena práctica de países punteros la prevención de la repetición a través de apoyo pedagógico y psicológico, tutorías y planes individuales, con especial acento en el alumnado migrante. "La atención a la diversidad requiere inversión estructural.

España puede trasladar esa lógica preventiva al aula: detectar dificultades antes, reforzar al profesorado y sostener apoyos especializados", sostiene el informe. En cuanto a la repetición de curso, los investigadores sostienen que domina sobre las demás variables en los resultados del alumnado y advierten de que los estudiantes españoles repiten casi 2,5 veces más que la media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Así, el estudio pone de relieve que el 21,7% del alumnado español participante había repetido al menos una vez, frente al 8,9% de la OCDE. "En todos los niveles de ISEC, repetir se asocia con grandes caídas de rendimiento; incluso el alumnado más favorecido que ha repetido presenta una diferencia significativa de 32 puntos por debajo del alumnado más desfavorecido que nunca ha repetido", explica.

Respecto al apoyo docente y la atención individualizada, la investigación señala que la percepción de calidad por parte de los alumnos aumenta cuando el profesorado "muestra interés por cada estudiante, ofrece ayuda adicional y continúa explicando hasta que todos comprenden". "La inclusión, adaptación y comprensión conceptual aportan más a la calidad percibida que una enseñanza centrada exclusivamente en memorizar reglas o repetir procedimientos", concluyen los investigadores.

Asimismo, el informe advierte sobre la escasez de titulados en matemáticas que imparten esta asignatura y explica que en Cataluña el 30% del profesorado de esta materia en secundaria tenía Matemáticas como titulación de origen. Este caso, propone reforzar la formación matemática y didáctica, ampliar las plazas presenciales del Máster de Profesorado, homologar el acceso y crear una carrera profesional con incentivos. "En la enseñanza pública se necesitan alrededor de 30 años de servicio para alcanzar el máximo retributivo, frente a una progresión mucho más rápida en perfiles tecnológicos", apunta el estudio.

Respecto a la competencia lectora, el informe señala que "el mejor rendimiento se asocia con un entorno escolar en el que el alumnado percibe interés, ayuda y refuerzo docente", mientras que "la baja tolerancia al error y la frustración" se relacionan con peores resultados.

El estudio destaca también la importancia del enfoque competencial en el aprendizaje, que significa "movilizar saberes"; que "la formación familiar pesa más que la simple disponibilidad de libros en casa"; y que las tareas fuera del aula pueden amplificar desigualdades.



La brecha llega antes de PISA: los niños son más brillantes en Matemáticas pero fracasan en Lectura

A sólo unos días de que se conozcan los resultados del termómetro mundial de la educación, un estudio con más de 31.500 alumnos de Primaria detecta algunas diferencias de aprendizaje

B. L. Echazarreta. 02/09/2026

A pocos días de la publicación de los resultados de PISA 2025, la plataforma de evaluación Monk ha presentado una radiografía sobre cómo aprenden realmente los alumnos de Primaria en España. El barómetro, elaborado a partir de los resultados en un test de nivel en Matemáticas y en Lectura de 31.541 alumnos durante el pasado curso, permite observar algunas de las brechas que se forman años antes de que los estudiantes lleguen a los 15 años, momento en el que la OCDE les examina.

Las niñas, frente a los niños, manifiestan peor autoconcepto en Matemáticas. Es decir, se creen que son peores. Los varones, por su parte, están sobrerrepresentados tanto en el percentil de excelencia de esta asignatura como el que señala riesgo de fracaso en Lectura. Pese a ello, los varones manifiestan un gusto por la lectura similar al de las niñas, algo que no ocurre en Matemáticas, donde hay más diferencia por género. También es una señal interesante la constatación de que hay un 25% de estudiantes muy competentes en Matemáticas que llegan desmotivados con esa asignatura a sexto de Primaria.

La muestra ha permitido cruzar la competencia matemática, la competencia lectora, el autoconcepto y la motivación de alumnos de colegios españoles. El resultado es una fotografía más completa del aprendizaje: no solo qué saben los alumnos, sino también cómo se relacionan las distintas competencias y qué ocurre con su confianza y motivación. Además, a diferencia de las pruebas internacionales, este barómetro puede estudiar el progreso de cada alumno, lo que proporciona una oportunidad de mejora en su aprendizaje.

Los datos recogidos confirman que Matemáticas y Lectura están estrechamente relacionadas —con una correlación de 0,64—, pero también que no son intercambiables. Un alumno puede destacar en una competencia y necesitar apoyo específico en otra, mientras que las dificultades tienden a acumularse: más de la mitad de los alumnos con bajo rendimiento en una de las dos áreas también presenta resultados bajos en la otra.

El problema de la motivación

De forma pormenorizada, el análisis revela dos patrones de género: en Matemáticas, la mayor diferencia aparece en la excelencia: los niños representan el 66,7 % del alumnado situado en el percentil más alto. En Lectura, en cambio, la brecha se concentra en quienes se quedan atrás: los niños suponen el 60,4 % de los alumnos situados en el 5 % inferior de rendimiento, mientras que la parte alta de la distribución está prácticamente equilibrada. Es decir, hay concentración de varones tanto en la excelencia matemática como en el riesgo de fracaso en lectura.

El 18,7% de los estudiantes con alto rendimiento en Matemáticas está desmotivado

El tercer hallazgo es el desenganche de alumnos que obtienen buenos resultados. El 18,7% de los estudiantes con alto rendimiento matemático declara baja motivación, una proporción que aumenta con la edad hasta alcanzar el 25,5% en sexto de Primaria.

Señales tempranas en los colegios

El buen rendimiento no garantiza el compromiso con el aprendizaje. A medida que avanza Primaria, crece el número de alumnos competentes que declaran baja motivación, lo que podría explicar más tarde en PISA que España sea un país tradicionalmente deficitario en alumnos brillantes.

El barómetro refuerza que los resultados al final de la escolaridad obligatoria no se explican en la adolescencia. Las competencias, las brechas y la relación de los alumnos con el aprendizaje empiezan a configurarse mucho antes.

EL DEBATE

CSIF alerta de la destrucción de 76.536 empleos en el sector de la educación en agosto

Por otro lado, ha advertido de que «la inestabilidad y el abuso de la interinidad» en la Educación han provocado el «cese masivo» de trabajadores de este ámbito en verano

El Debate. 02 sep. 2026

La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha alertado de que los sectores de administraciones públicas, educación y servicios sociales han destruido un total de 81.615 puestos de trabajo durante el mes de agosto (3.795; 76.536 y 1.284, respectivamente), tras los datos publicados por la Seguridad Social.

En este sentido, el sindicato ha mostrado su «preocupación» por la sostenibilidad de las administraciones públicas a medio plazo, teniendo en cuenta las «dificultades» del Gobierno para sacar adelante los Presupuestos Generales del Estado, «la inestabilidad política y el envejecimiento de las plantillas».

«Las administraciones están tensionadas y los ciudadanos sufren las consecuencias cuando se dan momentos de crisis, como ha sucedido con el proceso de regularización de personas extranjeras, los incendios forestales (falta de planificación, medios y plantillas) o la realidad que estamos viviendo en Ceuta por una crisis migratoria

extraordinaria en la que los servicios públicos son un elemento fundamental para garantizar la cohesión social o la seguridad», ha apuntado.

Por otro lado, ha advertido de que «la inestabilidad y el abuso de la interinidad» en la Educación han provocado el «cese masivo» de trabajadores de este ámbito en verano (259.329 menos a lo largo de los tres meses).

CSIF ha explicado que aunque las cifras de la Seguridad Social no permiten disgregar entre empleo público y empleo privado, «gran parte de estos empleos corresponden a personal interino en situación de suplencia o cubriendo una vacante que no ha cumplido el tope de meses que marcan las comunidades autónomas para tener derecho a vacaciones en verano».

«Esta situación es fruto de la interinidad, que sigue estancada en el 30 por ciento», uno de los motivos por los que CSIF exige que se establezcan «sanciones ejemplares para los Gestores de aquellas Administraciones que abusan de la contratación temporal».

ElPeriódico.com

Andalucía endurece el castigo por acoso escolar: serán los agresores los que "con carácter general" cambiarán de centro

El nuevo decreto de la Junta de Andalucía, que entra en vigor este martes, establece que la expulsión deberá tomarse como referencia cuando se determine que ha existido bullying

Rocío Soler Coll. 02 SEPT 2026

Ante un caso de acoso escolar, la Junta de Andalucía endurece la respuesta disciplinaria. La Consejería de Educación acaba de aprobar un decreto que introduce una medida de especial relevancia: cuando se acredite un caso de acoso en un instituto, el cambio de centro del alumno responsable pasará a ser, "con carácter general", la medida que proceda imponer. Hasta ahora, el traslado era solo una de las posibles sanciones contempladas ante las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia. Por lo tanto, desde este martes, el cambio de centro pasa a convertirse en la medida de referencia ante aquellos casos considerados acoso escolar.

El nuevo decreto aspira a acabar con una práctica que se da habitualmente en casos de 'bullying': acaba siendo el alumno acosado el que cambia de centro.

¿Qué entiende la normativa andaluza por acoso escolar? Lo define como el maltrato psicológico, verbal o físico hacia un alumno ejercido por uno o varios compañeros de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado. En estos casos, hasta ahora, el artículo 38 del Reglamento Orgánico de los institutos permitía imponer distintas medidas disciplinarias ante cualquiera de las conductas gravemente perjudiciales para la convivencia: desde tareas reparadoras o el cambio de grupo hasta la suspensión temporal de asistencia a clase o, en los casos más graves, el cambio de centro. Sin embargo, no establecía una respuesta específica para el acoso escolar.

El matiz 'carácter general'

El nuevo decreto da un paso más y añade un apartado al artículo 38 para señalar expresamente que, en los supuestos recogidos en el artículo 37.1.c) -el referido al acoso escolar-, "la medida que, con carácter general, procederá imponer será la de cambio de centro docente". La diferencia no es menor. El cambio de centro ya existía como posibilidad, pero ahora se convierte en la medida que deberá tomarse como referencia cuando se determine que existe acoso escolar.

Eso sí, la expresión utilizada por la Junta resulta importante. El decreto habla de **"con carácter general"**, pero no establece que el traslado deba imponerse de manera automática y obligatoria en todos los casos. La normativa vigente exige valorar la proporcionalidad de las medidas disciplinarias y tener en cuenta, entre otras cuestiones, la edad del alumno y sus circunstancias personales, familiares o sociales.

Además, el cambio de centro requiere un procedimiento específico. No basta con la denuncia o la detección inicial de una posible situación de acoso: debe abrirse un expediente, escuchar al alumno implicado e informar a sus representantes legales cuando sea menor, designar un instructor y permitir la presentación de alegaciones antes de que la dirección adopte una resolución.

El protocolo actual cambia automáticamente con la resolución de esta medida. De hecho, esta era una de las peticiones del sindicato UGT, que solicitó a la Consejería de Educación que esta medida se actualizara de forma "inmediata" en el protocolo de acosos escolar para que se viera reflejada en él. "Al fin y al cabo es el que le da herramientas al profesorado y a toda la comunidad educativa para poder detectar los casos de acoso escolar con mayor facilidad", sostienen desde la delegación de Educación de UGT.

Más intervención ante las agresiones a profesores

El decreto también introduce cambios cuando la agresión se dirige contra un profesor o un miembro del personal no docente. En este caso, la Junta modifica el protocolo específico de actuación para reforzar la comunicación con la Inspección Educativa.

Cualquier miembro de la comunidad educativa que tenga conocimiento de una agresión tendrá la obligación de comunicarla al director o directora del centro o, en su ausencia, a otro integrante del equipo directivo. Una vez conocido el episodio, la dirección deberá notificar “inmediatamente” los hechos al inspector o inspectora de referencia.

La principal novedad está en el siguiente paso: el inspector deberá personarse en el centro y atender al profesional agredido. Posteriormente, la dirección tendrá que registrar en el módulo correspondiente de Séneca todas las actuaciones realizadas.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Que Aristóteles no nos haga los deberes

La IA debe emplearse en la enseñanza para aprender a pensar mejor y no para evitar el esfuerzo personal

TONI ROLDÁN. 02 SEPT 2026

A principios de verano tuve la oportunidad de conversar con Guido Imbens, premio Nobel de Economía y me contó la siguiente anécdota en referencia al impacto de la inteligencia artificial (IA) en el aprendizaje: “Recuerdo un estudiante hace tiempo que me escribió un correo a las tres de la mañana diciendo que uno de mis ejercicios no tenía solución. Tres horas después me envió otro mensaje: “Ignore el correo anterior. Ya encontré la solución”. Ese estudiante pasó horas golpeándose contra el problema hasta resolverlo. Ahora es diferente. Les das un problema y tienen al lado una máquina que les susurra constantemente: “Yo sé la respuesta. Te la puedo dar ahora mismo”.

La anécdota plantea una cuestión de fondo importante. Aprender requiere esfuerzo, y la IA permite sustituir nuestro esfuerzo logrando unos resultados aparentemente excelentes: ¿qué pasa si la IA sabotea nuestro aprendizaje?

En un experimento con casi mil estudiantes de matemáticas, Bastani y coautores (2025) muestran que los estudiantes con acceso a GPT-4 libre rindieron un 48% mejor durante los ejercicios; sin embargo, al retirarles la IA, obtuvieron resultados un 17% peores que el grupo de control. Es un ejemplo de *cognitive offloading* (o descarga cognitiva): la IA facilita la tarea inmediata, pero puede sustituir el esfuerzo necesario para aprender.

El problema de incentivos es evidente: ¿Por qué pasar 50 minutos haciendo los deberes, si puedes pasar 20 y jugar 30 minutos más con tus amigos sacando la misma nota?

En otro estudio de Stromberg y coautores (2026) de la Universidad de Hong Kong siguieron a 27.000 estudiantes de entre 12 y 18 años en China. Después de 6 meses los estudiantes que usaron IA mejoraron sus notas en los deberes un 18%. Cuando llegaron los exámenes saltó la sorpresa: los estudiantes que tuvieron acceso a la IA tuvieron unos resultados un 20% por debajo de sus compañeros que no usaron IA.

Por supuesto, la IA *sin mediadores* sí puede funcionar bien para algunos. En otro experimento aleatorizado con 194 estudiantes de Física de Harvard, los alumnos alternaron entre una clase presencial de aprendizaje activo y una lección impartida en casa por un tutor de IA. Con la IA, los avances de aprendizaje fueron más del doble, pese a dedicar menos tiempo.

Pero claro... eran alumnos de Harvard. En un entorno con ese tipo de estudiantes el efecto de la IA es similar al de la aparición de Google: para los muy motivados cuanto más potente es la herramienta, más se expande la frontera de aprendizaje.

Sin embargo, ese no es el efecto que se da en la mayoría de estudiantes: Wikipedia siempre ha estado allí, pero la mayor parte prefiere pasar el tiempo usando TikTok.

La otra cara de la moneda es que la IA también hace más difícil a los profesores extraer las señales correctas del esfuerzo de los alumnos. Con muy poco esfuerzo, un mal estudiante puede producir contenidos, ensayos o presentaciones de notable. Como explica Luis Garicano en su libro *Messy Jobs* —aplicado al mundo del empleo— la IA simultáneamente baja el coste de producción de contenidos y hace que suba el coste de verificación, complicando mucho la tarea de evaluar el aprendizaje real de los estudiantes.

¿Pero entonces cómo podemos confiar en un sistema educativo que no nos permite diferenciar a los que se esfuerzan de los que no?

El consenso está avanzando muy rápidamente hacia la idea de que la IA para funcionar en educación tiene que estar mediada por los profesores.

La mayoría de los estudiantes necesitan sentirse acompañados, inspirados y escuchados para encontrar la motivación necesaria para aprender. Y para eso es probable que el rol de un buen profesor sea insustituible, independientemente de cuanto mejoren los modelos de lenguaje.

Como complemento, la IA puede ser un gran aliado para los profesores por abajo y por arriba.

Por abajo, la IA puede liberar tiempo en tareas tediosas de preparar presentaciones o generar ejercicios y ser un muy buen apoyo para mejorar la calidad de la instrucción o la práctica para los alumnos. Una de las grandes ventajas de la IA es que la práctica es alimento para la máquina: cuando el estudiante realiza ejercicios en un chatbot, la IA aprende y se adapta “al nivel adecuado” de cada alumno, identificando sus *gaps* de aprendizaje y generando ejercicios adaptados para ello. Ahora bien, esos chatbots deben estar bien preparados pedagógicamente, con fuertes guardarraíles y ser socráticos —es decir, que no ofrezcan respuestas, sino que guíen a los alumnos con preguntas, como lo haría un buen profesor—. En el estudio que mencionaba anteriormente, cuando se ofreció a los chicos una herramienta de IA entrenada pedagógicamente, el efecto negativo de pérdida de aprendizaje desaparecía completamente.

En la IA por arriba, la IA puede servir para hacer mejores profesores.

En un experimento con 900 tutores y 1800 estudiantes, Wang y coautores (2024) encuentran que Tutor CoPilot —un asistente de IA centrado en orientar a los profesores— aumenta en 4 puntos la probabilidad de dominar los contenidos. El efecto alcanza los nueve puntos entre los tutores peor valorados, lo que sugiere que la IA puede ayudar a quienes tienen menos experiencia o habilidades.

La IA también puede funcionar dando *feedback* en tiempo real. El *feedback* de pares, que en otras profesiones es habitual y resulta muy beneficioso, es muy complicado y caro en las aulas. La IA permite grabar las interacciones con alumnos y dar *feedback* individualizado al profesor para mejorar.

Típicamente los programas de formación de profesores son muy caros. Formulas así abaratarían enormemente políticas a escala de formación del profesorado.

Finalmente, para responder al reto de aprendizaje y verificación, los profesores ya están aplicando fórmulas creativas. Por ejemplo, yo en las presentaciones de los alumnos he invertido los tiempos: 5 minutos de presentación y 15 de preguntas (antes lo hacía al revés). Si hay una cosa que aprendí en política es que, si no sabes de un tema, se identifica rápido debatiendo en público.

Ethan y Lilian Mollick proponen usar la IA para crear espacios de práctica personalizada. Por ejemplo, en una clase de negociación, la IA puede convertirse en un cliente difícil, reaccionar a cada argumento y, al terminar, explicar al estudiante qué hizo bien antes de plantearle un reto más complejo.

En lo que se refiere al reto del esfuerzo que planteaba el premio Nobel, hay otra manera de mirar al mismo problema. Puesto que ahora todo el mundo tiene acceso a la misma herramienta y puede hacer lo que hacía antes mucho más rápido, la pregunta relevante es: ¿qué cosas nuevas pueden hacer los alumnos gracias a la IA que antes no hubieran podido ni imaginar?

El mundo de posibilidades es enorme: desde analizar grandes bases de datos, a diseñar prototipos de cualquier cosa, o *webscrapear* información para estudiar cualquier tema sin saber nada de programación.

Decía Steve Jobs en una intervención en 1985, anticipándose a la revolución de la IA, que un día todos podríamos ser como Alejandro Magno y tener a un Aristóteles de mentor. Eso es aún posible, pero tenemos que asegurarnos que Aristóteles nos ayuda a pensar mejor... ¡no a hacernos los deberes!

Toni Roldán-Monés es profesor de Economía y Políticas Públicas en el IE School of Politics, Economics and Global Affairs (SPEGA)



España no reduce la tasa de absentismo escolar: uno de cada 10 alumnos falta a clase habitualmente

La OCDE señala un aumento “constante” entre 2015 y 2023 de las ausencias del aula los escolares españoles (una vez por semana o cada dos semanas) que se aleja de la tendencia media que muestran el resto de países desarrollados, aunque el país se mantiene por debajo de la media europea

La OCDE propone eliminar el horario intensivo y reducir la repetición para luchar contra el abandono escolar

Ruth del Moral / Efe. 2 de septiembre de 2026

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) avisa de que los problemas de absentismo escolar ya no son un asunto marginal, sino que se han convertido en un desafío que afecta a las aulas en casi todos los países desarrollados, aunque en unos más que en otros. En España la tendencia es al alza, sobre todo en la etapa de primaria.

Cada día cuenta. Comprender, prevenir y responder a los problemas de asistencia escolar es el último informe de la OCDE que señala un aumento “constante” entre 2015 y 2023 de las ausencias (al menos una vez cada semana o dos) de los escolares españoles y que se aleja de la tendencia media que muestran el resto de países desarrollados. Aún así, España presenta un 10% de absentismo habitual —dos puntos más que hace una década—, por debajo de la media tanto de la OCDE como de la UE, que están en el 15%.

Pero, en el caso español, la preocupación es la tendencia alcista. “España pertenece a un grupo de nueve sistemas educativos (junto a países como Chile, Finlandia, Italia y Estados Unidos) donde el absentismo nunca descendió y creció sostenidamente durante todo el periodo”, incide este organismo, que señala que Chile y Eslovaquia tienen las tasas más altas y Japón y Corea las más bajas.

Pese a esta tendencia a un mayor abandono, España sí mejora desde hace años en el abandono educativo temprano, uno de los principales problemas educativos históricos del país. En 2015, este indicador, que contabiliza a los jóvenes que dejan el sistema al alcanzar la edad mínima legal para hacerlo (16 años), estaba por encima del 30% en 2008 y con la crisis empezó a bajar, para situarse en un 20% en 2015 y caer hasta el 12,8% a finales de 2025.

“Las ausencias indican fracturas”

En su estudio, la OCDE destaca que las trayectorias de absentismo suelen comenzar pronto y tienden a persistir: “Las ausencias previas son uno de los indicadores más fiables de las futuras”. El 36% de los estudiantes que sufrieron ausencias prolongadas en secundaria ya habían presentado este mismo problema durante la educación primaria.

Y los expertos recuerdan que tienen repercusiones muy negativas tanto en el rendimiento académico como en las habilidades sociales del alumno. Las ausencias escolares se asocian con un menor funcionamiento ejecutivo, menor motivación, menor perseverancia y menores aspiraciones educativas; unos factores que pueden mermar aún más la capacidad de aprendizaje.

Las ausencias en primaria impactan en el desarrollo de habilidades fundamentales y en secundaria pueden derivar en problemas de comportamiento al coincidir con importantes transiciones académicas y de desarrollo madurativo.

¿Qué causas provocan el absentismo escolar?

Los problemas de salud física y mental, la desmotivación, las dificultades familiares, la inestabilidad de la vivienda o las responsabilidades de cuidado, son factores críticos, pero también la percepción de falta de relevancia o los conflictos familiares pueden alterar las rutinas.

El acoso escolar y una comunicación deficiente entre la escuela y la familia contribuyen a un mayor número de ausencias, al igual que la escasa coordinación entre los centros educativos y los servicios externos.

La OCDE señala que los alumnos de primaria cuyos padres tienen estudios superiores registran tasas de absentismo más bajas que sus compañeros cuyos padres no los tienen, con una diferencia de hasta 7 puntos.

Otro factor que está creciendo es la tolerancia de los padres hacia las ausencias de sus hijos e hijas por enfermedades leves o por vacaciones durante el periodo lectivo. “Tras la pandemia se ha observado un cambio en las actitudes parentales y una flexibilización de las normas respecto a la importancia de asistir diariamente”, señala el informe.

¿Qué se puede hacer?

Las políticas enfocadas a la inclusión y a dar apoyos específicos contribuye a mejorar la asistencia, mientras que las respuestas rígidas o excesivamente coercitivas pueden reforzar las desigualdades y empeorar la situación.

“Muchos sistemas utilizan medidas punitivas o basadas en multas. Estos enfoques pueden tener efectos a corto plazo, pero es poco probable que reduzcan el absentismo escolar de forma duradera por sí solos”, inciden los educadores.

Para mitigarlo, la OCDE propone ofrecer apoyos de salud física y mental específicos en la asistencia escolar; apoyos directos en las escuelas —como programas de alimentación o transporte— dirigidos especialmente a los estudiantes más vulnerables; establecer legalmente las responsabilidades de las familias y autoridades y compartir datos de forma segura entre instituciones; y flexibilizar el currículo mediante metodologías activas y opciones vocacionales, y evitar la repetición de curso o la expulsión disciplinaria como respuestas automáticas, entre otras cuestiones.

europapress.es

UGT reclama la compensación económica de las tutorías en todos los niveles educativos

MADRID 3 Sep. (EUROPA PRESS) - El Sector de Enseñanza de UGT Servicios Públicos ha reclamado este jueves la compensación económica de las tutorías en todos los niveles educativos. Según el sindicato, la

acción tutorial es "una labor fundamental para lograr aprendizajes individualizados que se adapten a las necesidades del alumnado y a los diferentes ritmos en su proceso de enseñanza-aprendizaje" y no cuenta con "el reconocimiento que merece". "Solo 11 comunidades autónomas abonan un complemento retributivo por ejercer su desempeño", ha asegurado UGT, que pide reconocer "esta tarea indispensable para ofrecer una atención personalizada que permita detectar y atender las dificultades y así evitar el abandono y el fracaso escolar".

En este sentido, ha detallado que en cuatro de ellas el importe mensual es inferior a los 40 euros (Andalucía, Baleares, Canarias y Castilla y León), mientras que otras cuatro superan los 60 euros (Cataluña, Galicia, País Vasco y Murcia), y seis si se cuenta únicamente Secundaria (las anteriores, Madrid y el ámbito ministerial). El mayor importe se corresponde con los 93,60 euros de Cataluña (66,56 euros en Primaria), mientras que el menor se corresponde con los 20 euros que recibirán los tutores de todas las etapas en Castilla y León.

UGT considera necesario "reforzar y potenciar" la función tutorial. "El artículo 105 de la LOE, que no ha sido modificado por la LOMLOE, hace referencia a que las Administraciones educativas deberán favorecer el reconocimiento de la función tutorial mediante una asignación horaria suficiente y los oportunos incentivos profesionales y económicos", ha manifestado. Por ello, reclama que, "dentro de la autonomía normativa de cada Administración educativa, se avance hacia una mayor convergencia con lo dispuesto en la LOMLOE, tanto en la jornada laboral como en el reconocimiento de la labor tutorial".

ElPeriódico.com

Vuelta al cole sin comedor: 1,2 millones de niños en riesgo de pobreza en España se quedan sin beca

Educo calcula que el comedor universal y gratuito en la escuela pública, como parte del derecho a la educación, implicaría un coste de 6.166 millones de euros por curso, el 0,37% del PIB

Olga Pereda. Madrid 03 SEPT 2026

La organización en defensa de la infancia Educo calcula que 1,2 millones de niños y niñas en toda España - más de la mitad del alumnado en situación de riesgo de pobreza- volverán al cole la semana que viene sin acceso a becas de comedor. Para una parte de la infancia, el almuerzo escolar garantiza al menos una comida completa y nutritiva al día. Educo lleva más de una década reivindicando que el comedor sea parte del derecho a la educación y, por lo tanto, universal y gratuito.

La iniciativa, en caso de implantarse, implicaría un coste aproximado de 6.166 millones de euros por curso, lo que representa el 0,37% del PIB de España. "Puede parecer una cifra alta, pero conseguirlo es cuestión de voluntad política", ha explicado esta mañana la directora general de Educo, Pilar Orenes, durante la presentación en Madrid del informe 'Vuelta al cole, ¿vuelta al comedor?'.

El comedor universal y gratuito es una potente herramienta para luchar contra la pobreza infantil. Según la última encuesta de condiciones de vida del INE, la tasa AROPE -que mide el riesgo de pobreza o exclusión social- es del 33% entre los menores de 16 años. Es decir, aproximadamente uno de cada tres menores de 16 años está en riesgo de pobreza o exclusión social.

Vacaciones que no son vacaciones

Estos niños y niñas vuelven a las aulas después de un verano en el que han tenido menos oportunidades de ocio que sus compañeros de clase. Son hijos e hijas de familias que no han podido permitirse económicamente una escapada estival, ni contratar un campamento urbano. Según los cálculos de Educo, unos 120.000 menores de entre 6 y 10 años se han quedado solos en casa estos meses de vacaciones. Sin la supervisión de un adulto, se han enfrentado a 80 días en los que su única alternativa ha sido estar entre cuatro paredes y frente a una pantalla. Viviendo en casas, además, que no están preparadas para las olas de calor.

"Ahora, en el inicio del curso se enfrentan a otro reto que los sitúa en clara desventaja: no tener acceso a la comida escolar y al espacio del mediodía", ha insistido Orenes. Para hacer más gráfico el informe, la organización ha sacado a la calle 24 sillas que simulaban un aula donde, de los ocho niños y niñas (un tercio del total) que estarían en riesgo de pobreza y exclusión, solo cuatro recibirían beca comedor. Los otros cuatro se quedarían sin esa ayuda a pesar de necesitarla.

La ONG calcula que una familia formada por dos personas adultas y dos menores de 14 años situada en el umbral de riesgo de pobreza tendría que destinar el 7,6% de sus ingresos anuales al comedor escolar en ausencia de ayudas o becas. "Esto suponiendo que entre las dos personas adultas lograsen el máximo de ingresos que les sitúa en el umbral de riesgo de pobreza, es decir unos 25.600 euros anuales. Si cobran menos, como ocurre en infinidad de ocasiones, el porcentaje destinado podría ser mayor", apunta Orenes.

Sin comedor en ESO

Gran parte de los niños y niñas vulnerables que no reciben beca comedor cursa la ESO. El problema radica en la falta de comedores en los institutos. Apenas dos de cada diez centros públicos que imparten secundaria tienen comedor frente al 75% de los concertados y privados.

“Aunque en muchas comunidades los sistemas de becas incluyen secundaria, las familias de alumnos y alumnas de institutos en los que no hay comedor se ven excluidas de poder solicitar estas ayudas”, ha añadido la responsable de Educo. Sin embargo, es bastante probable que las familias que obtienen beca comedor en primaria sigan necesiéndola en secundaria, una etapa obligatoria y clave para el crecimiento y el aprendizaje. “Desde Educo pedimos que todos los niños, niñas y adolescentes de cualquier contexto socioeconómico y curso, tengan acceso al comedor escolar”, ha subrayado Orenes.

En el curso 2024-2025, la inversión en becas alcanzó los 659,4 millones de euros, un 2,6% más que en el curso anterior (16,9 millones más). Esto supuso un incremento de la cuantía de cada beca, pero no un aumento del número de becas. De hecho, se otorgaron 848 menos. La mayoría de las subvenciones, además, no cubren íntegramente el coste del servicio (solo un 69% de media). “Pedimos que las becas cubran el total del coste del comedor, ya que muchas son parciales. Algunas familias no pueden pagar la diferencia y sus hijos e hijas solo se quedan en el comedor algunos días, poniendo en riesgo esa comida completa y nutritiva al día. Eso, sin contar otros beneficios. El espacio del mediodía no solo alimenta, sino que también educa, cuida, protege y enseña a convivir”, ha aclarado.

“Una buena alimentación garantiza un mejor rendimiento escolar. Durante este tiempo, los niños y niñas aprenden hábitos nutricionales, se relacionan con sus compañeros y compañeras de clase de otro modo, gestionan los conflictos que puedan surgir y aprenden a disfrutar de ese tiempo libre”, ha concluido la máxima responsable de Educo.

Por comunidades

Las diferencias territoriales son muy significativas, generando desigualdades claras entre la infancia que vive en una u otra comunidad autónoma. En algunos territorios, la tasa de alumnado que recibe ayudas se aproxima mucho a la tasa de infancia que vive en riesgo de pobreza. En otros, la distancia entre ambos indicadores es considerablemente superior a la media. Las mayores diferencias se dan en Melilla, Ceuta, Murcia, Extremadura y Castilla-La Mancha, que combinan tasas elevadas de pobreza infantil y porcentajes muy reducidos de alumnado beneficiario de ayudas de comedor. En cambio, Galicia y el País Vasco presentan una relación más próxima entre la dimensión de la vulnerabilidad y el alcance general de las ayudas.

En Catalunya, el 32% de los menores está en riesgo de pobreza o exclusión social (AROE), mientras que las becas y ayudas de comedor alcanzan al 19% del alumnado. Con esa diferencia de 13 puntos porcentuales, Catalunya -junto con Canarias y la Comunitat Valenciana- se sitúa en el grupo intermedio, con porcentajes destacables de alumnado becado pero con altas tasas de pobreza infantil.

EL DEBATE

OPINIÓN

Educación y Nación

No es raro que se mire para otro lado mientras en las aulas catalanas y vascas, dominadas desde hace medio siglo por sus respectivos nacionalismos, una generación tras otra de niños son adoctrinados sin tapujos en la existencia de sus presuntas naciones y en su sagrado derecho a la autodeterminación

Luis E. Íñigo 03 sep. 2026

Sin duda para muchos tenía razón José Luis Rodríguez Zapatero cuando, el 17 de noviembre de 2004, afirmó, de forma taxativa, en el Congreso de los Diputados que el de nación es un concepto «discutido y discutible en la teoría política y en la ciencia constitucional». Quizá serían también muchos quienes se la concederían asimismo en su valoración posterior. «Desde que tengo uso de razón –proclamó el entonces presidente del Gobierno– me han asustado las afirmaciones categóricas, indubitadas y que rezuman fundamentalismo». Muchos, sí, pero todos ellos, o casi todos ellos, simpatizantes de nuestra izquierda. Porque nuestra izquierda, y digo «nuestra» porque es bastante peculiar en este aspecto en el contexto europeo, hace tiempo que mantiene una relación cuando menos ambigua e interesada con el concepto de nación. A grandes rasgos, sus dirigentes no tienen escrúpulo alguno en ponerse de perfil cuando se trata de defender la existencia de la nación española, mientras aceptan como verdad revelada la realidad de las naciones vasca y catalana, cuyos valedores, mire usted por dónde, los sostienen con sus votos en un poder que las urnas no les han dado, al menos de forma directa.

No es raro, pues, que se mire para otro lado –y la derecha no es en ello menos culpable– mientras en las aulas catalanas y vascas, dominadas desde hace medio siglo por sus respectivos nacionalismos, una generación tras otra de niños son adoctrinados sin tapujos en la existencia de sus presuntas naciones y en su sagrado derecho a la autodeterminación. Poco importa que la primera sea, esta sí, discutible y que el segundo sea simplemente falso, pues la ONU solo se lo reconoce a los pueblos coloniales y los oprimidos, y ni catalanes ni vascos son una cosa ni la otra. Poco importa, también, si hacerlo requiere del empleo de grandes dosis de mentira y

manipulación histórica. Recuerdo a Indalecio Prieto (los socialistas de entonces recelaban de los nacionalismos patrios) preguntando a los diputados sobre la mítica batalla de Arrigorriaga, tenida por el PNV como verdad histórica indiscutible y marca de nacimiento de la presunta soberanía vasca en la Edad Media: «¿Habéis oído vosotros hablar de ella? Pues para estos señores es algo así como la batalla de las Navas de Tolosa». Y no puedo evitar, bajando mucho el listón, todo hay que decirlo, remitirles a la web del Institut Nova Història, financiado por la Generalitat con el único objetivo de propalar las más increíbles quimeras nacionalistas sobre la historia de Cataluña, en la que se afirma sin rubor nada menos que la posibilidad de que Tortosa, en el delta del Ebro, sea la verdadera ubicación de la mítica Tartesos. No es ninguna sorpresa si uno lee bien cómo se presenta el citado Instituto (traduzco): «Fundación catalana dedicada a la investigación y divulgación de los aspectos escondidos o manipulados de la historia de Cataluña, con rigor y metodología multidisciplinaria». Sin comentarios.

Por supuesto, esta página puede leerla quien quiera, sobre todo si quiere pasar un rato divertido leyendo que Colón era catalán, fue la Corona de Aragón la que financió su expedición, esta partió del puerto gerundense de Pals, y no del onubense de Palos, y, oh sorpresa, Artur Mas es descendiente directo del almirante. Un rato divertido, sí, siempre que olvidemos que semejante instituto, que dedica todos sus esfuerzos a propalar delirantes falacias históricas nacionalistas, está financiado con dinero de todos los catalanes, nacionalistas y no nacionalistas. Pero esto no es nada comparado con lo que sucede en las aulas. Primero porque los alumnos catalanes no tienen elección: la historia que se les enseña es nacionalista y se orienta a desarrollar en ellos la conciencia nacional catalana en oposición a la española. Y segundo porque son menores y su juicio crítico está lejos de haberse desarrollado, con lo que se encuentran inermes ante una manipulación tan descarada. Así, los niños catalanes aprenden que Cataluña era un estado independiente antes de 1714, fecha en la que el malvado Borbón Felipe V le robó sus libertades. Asimilan también que la guerra de 1808 no fue una guerra de España contra Francia, sino la «Guerra del francés», en la que Cataluña luchó por su independencia contra Napoleón. Y no son raros los libros de texto que afirman que bajo el franquismo no solo se prohibieron las sardanas, el himno y la bandera catalana, sino que el catalán fue objeto de una represión extrema y se prohibió que se enseñara en la escuela, que se utilizara en el teatro y en la edición de libros y periódicos, e incluso hablarlo en lugares públicos, cuando lo cierto es que en 1945 se iniciaron las emisiones de radio en catalán; se comenzaron a editar numerosas revistas en catalán, como Canigó, Tele-Estel o Serra d'Or; se fundó la editorial Abadía de Montserrat, que publicaba en catalán, y en 1952 la Universidad Central de Madrid contaba ya con la cátedra Juan Boscán de lengua y literatura catalanas. Y no solo eso. En los años 60 se podía estudiar en catalán en numerosos centros de enseñanza. En 1964 TVE inició su programación regional en lengua catalana. Se bailaban sardanas, había teatro en catalán y cantaban los orfeones.

Pero claro, esta versión del pasado conviene mucho a los nacionalistas. Primero, porque implanta en los jóvenes una visión de Cataluña como ente distinto e incluso opuesto a España, a la que debe enfrentarse para preservar su presunta identidad nacional. Y segundo, porque encaja a la perfección con el victimismo característico del nacionalismo catalán, esa lista de agravios imaginarios que alimentan el rencor y legitiman, como ha señalado recientemente Félix Ovejero, uno de los pocos representantes coherentes de la izquierda patria (La invención del agravio: Nacionalismo y crisis de la democracia española, Alianza Editorial, 2026), la continua exigencia de privilegios disfrazados de derechos de los líderes nacionalistas. Leamos, pues, historia. Pero leámosla bien y leámosla toda, no solo la que nos conviene.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

EL PAÍS EDITORIAL

Inicio de curso bajo tensión

La segregación socioeconómica genera desigualdades en el acceso a la educación y repercute en las condiciones laborales de los docentes

EL PAÍS. 03 SEPT 2026

Está a punto de comenzar un nuevo curso escolar con la misma conflictividad con la que terminó el anterior. Después de años de recortes por las políticas de austeridad aplicadas tras la crisis de 2008, los recursos no han crecido al ritmo de las necesidades educativas, y el malestar acumulado entre los 806.000 docentes españoles cristaliza ahora con movilizaciones y convocatorias de huelga. El sistema educativo se encuentra en una situación límite.

Más de 60.000 profesores de la Comunidad de Madrid están llamados a una inédita huelga indefinida a partir del 14 de octubre para frenar la privatización y el deterioro de la calidad de la enseñanza pública. Los convocantes reaccionan ante el creciente peso del sector privado, que ya escolariza a 143.000 alumnos, frente a los 163.000 de la pública. En Cataluña, el curso arrancará con un pulso entre Ustec, el sindicato mayoritario, y el Departamento de Educación. En la Comunidad Valenciana, los profesores desconvocaron en junio la larga

huelga que habían mantenido durante 23 días, pero rechazaron la propuesta de acuerdo de la Generalitat y anunciaron más protestas a partir de septiembre. Hay además amenazas de paros y movilizaciones en Cantabria, Baleares y Castilla-La Mancha.

El denominador común de las reivindicaciones es una mejora de las condiciones de trabajo, con aumento de salarios y plantillas y una reducción del número de alumnos por clase para poder atender la creciente diversidad en las aulas. Esta diversidad se reparte hoy de forma muy desigual, lo que se traduce en un número creciente de centros de alta complejidad que concentran un porcentaje elevado de niños con necesidades educativas especiales, la mayor parte de ellos por razones socioeconómicas. Que un tercio de los niños españoles viva en riesgo de pobreza o exclusión social necesariamente se refleja en el aula.

Entre los alumnos con necesidades especiales, una proporción significativa corresponde a niños de origen inmigrante que no dominan la lengua en la que se imparte la docencia y que se han incorporado al sistema educativo con importantes carencias de enseñanza previas. A ello hay que añadir un aumento del número de alumnos a los que se ha diagnosticado algún trastorno del neurodesarrollo y que también requieren una atención reforzada.

La segregación escolar por motivos socioeconómicos genera graves desigualdades en el acceso a la educación, y los docentes se resienten gravemente en sus condiciones de trabajo. Pese a los esfuerzos para repartir a los alumnos de origen inmigrante entre el sector público y el concertado, estamos lejos del equilibrio. Un informe reciente de la Sindicatura de Greuges de Cataluña destaca que el 28% de los centros públicos son de alta o máxima complejidad, mientras que en la red concertada solo lo son el 6%. Según datos de Educación, en la Comunidad Valenciana, que ha sido escenario de una dura huelga, el porcentaje de niños inmigrantes asciende al 24% en primaria y al 23% en la ESO, lo que supone 11 y 9 puntos más que una década atrás.

Las autoridades educativas han de reconocer esta realidad y adoptar las medidas financieras y organizativas necesarias para garantizar un sistema educativo equitativo y eficaz. Hay margen. Con un 4,46% del PIB de gasto público en educación, estamos lejos del 6% que sería deseable. Y los convocantes de las huelgas también deberían hacer un esfuerzo para que sus legítimas movilizaciones no acaben perjudicando todavía más a los alumnos que pretenden proteger.

THE CONVERSATION

¿Influye el origen socioeconómico en la implicación académica y el esfuerzo?

Patricia Lorente Labrado. PhD student in Social Sciences, Universidad Carlos III

Jonas Radl. Profesor de Sociología, Universidad Carlos III

El esfuerzo se ha convertido en una palabra recurrente del debate público. Representantes políticos apelan con frecuencia a la “cultura del esfuerzo” como motor del éxito personal, una idea que entronca con un ideal más amplio y familiar: el de la meritocracia, la creencia de que cada cual acaba donde su talento y su empeño le permiten llegar. Detrás de estas ideas late una asunción poderosa: que esforzarse es, únicamente, una cuestión de voluntad individual.

Esa asunción, sin embargo, es más frágil de lo que parece. No todas las personas parten del mismo punto: mientras algunas disponen de todas las condiciones para esforzarse en una determinada tarea, las de otras se ven mermadas por circunstancias que escapan a su voluntad.

Hasta hace poco apenas existía evidencia empírica sobre cómo se relaciona el esfuerzo con el origen social. Una de las razones es puramente técnica: medirlo de forma fiable es sorprendentemente difícil. Esto deja el terreno abonado para teorías incompletas que alimentan la idea de que todos tenemos la misma capacidad de esforzarnos, sin una explicación rigurosa de cómo afectan la socialización o el acceso a recursos materiales.

En nuestro reciente estudio hemos observado cómo influye el entorno socioeconómico en esta capacidad humana.

Cómo se mide el esfuerzo

Medir el esfuerzo despierta un enorme interés en las ciencias sociales, pero el campo ha tropezado durante años con un obstáculo metodológico. La opción más sencilla –preguntar a los propios individuos o a su entorno– resulta problemática, porque nos cuesta evaluar de manera objetiva nuestro propio esfuerzo y las respuestas pueden estar sesgadas precisamente por las características sociales que se quieren estudiar. La alternativa –medir el rendimiento en tareas cotidianas de trabajo o estudio– tampoco sirve: corre el riesgo de confundir el esfuerzo con la habilidad, porque esas tareas muchas veces son difíciles.

Hemos sorteado este problema aplicando una nueva forma de medición: en lugar de fiarnos de autoevaluaciones o de recurrir a tareas difíciles, diseñamos ejercicios lo bastante sencillos como para no depender de la habilidad, pero exigentes en términos de constancia, diseñados para medir concentración, atención y autocontrol en estudiantes. Es decir, ejercicios que precisaban para su ejecución un cierto esfuerzo cognitivo y compromiso con la tarea, pero su ejecución era fácil para cualquier participante.

La ventaja de ese diseño es que la puntuación obtenida depende del esfuerzo invertido: quien más puntos suma es, por tanto, quien más se ha esforzado.

Además, se aplicaron diferentes condiciones para el desempeño de esfuerzo. Cada tarea se realizó en tres escenarios distintos: sin recompensa alguna, con pequeños obsequios y en una situación de competición con reconocimiento simbólico. Comparar el rendimiento entre estas condiciones permite averiguar no solo cuánto se esfuerza cada estudiante, sino bajo qué incentivos lo hace, y cómo se relaciona ese patrón con el origen social.

En total participaron 1 360 alumnos y alumnas de quinto de primaria de Madrid y Berlín, repartidos en 60 clases de 32 centros escolares.

Una brecha pequeña que borran las recompensas

Los resultados muestran que el alumnado de origen socioeconómico más desfavorecido –medido aquí por el nivel de estudios de los padres– presenta, de partida, una disposición al esfuerzo algo menor: cuando no había recompensa de por medio, estos alumnos sumaban menos puntos en las tareas diseñadas para medir el esfuerzo.

El hallazgo más revelador llega al introducir recompensas. Los estudiantes de origen más alto parten de un esfuerzo mayor, pero son menos sensibles a los incentivos. Los de origen más bajo, en cambio, responden con fuerza a ellos: cuando aparece una recompensa, su esfuerzo –es decir, los puntos que suman en las tareas– aumenta hasta prácticamente igualar al del resto. La brecha, en otras palabras, no es fija, sino que se desvanece en cuanto cambian las condiciones.

Escasez, incentivos y esfuerzo

¿Cómo interpretar esta evidencia novedosa? Lo que sugiere es que el esfuerzo no brota de una voluntad individual en el vacío, sino que está condicionado por el contexto en que cada menor crece. Los recursos de los que dispone la familia y la seguridad que el niño o la niña experimenta en su día a día resultan determinantes. Crecer con escasez –de medios económicos o de atención parental– dificulta la capacidad de sostener el esfuerzo en una tarea.

Por eso la “cultura del esfuerzo”, entendida como pura fuerza de voluntad, ofrece una imagen demasiado simplista. Tiene un sentido distinto para cada cual: las circunstancias materiales de las que partimos hacen que el coste de esforzarse, y la recompensa que se obtiene a cambio, no sean los mismos para todos.

Eso explica las dos caras del estudio: la brecha pequeña pero significativa cuando no hay incentivos, y su virtual desaparición cuando sí los hay. Dicho de otro modo, una de las razones por las que los niños menos favorecidos se esfuerzan algo menos es, sencillamente, la falta de recursos con la que crecen. Y según los resultados obtenidos, una manera de lograr que se esfuercen al mismo nivel es ofrecerles incentivos.

Implicaciones para la práctica educativa

¿Qué consecuencias tiene esto para la escuela? Un sistema educativo más justo debería tener en cuenta estas disposiciones desiguales ligadas al origen social, en lugar de ignorarlas. Una vía posible sería complementar la valoración del rendimiento académico con el reconocimiento del progreso individual de cada estudiante dentro del aula: premiar no solo a quien obtiene las mejores notas, sino también la constancia o la mejora respecto al propio punto de partida. Para cerrar la brecha en cuanto al esfuerzo, en nuestro estudio bastaron obsequios de escaso valor y el reconocimiento simbólico asociado a una pequeña competición.

Otra vía es recurrir más a la llamada gamificación: preparar los contenidos de aprendizaje de forma lúdica, de modo que la propia tarea lleve incorporados pequeños alicientes. Premiar no solo dónde se llega, sino cuánto se avanza, podría ofrecer a quienes parten con menos el tipo de incentivos para cerrar la brecha.

¿Debería España limitar el uso de la IA en las aulas? Lo que podemos aprender de otros países

Josefina Ginesta-Martínez. Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Valencia

Sara Cebrián Cifuentes. Doctora en Educación. Profesora Doctora en Educación, Universidad Católica de Valencia

En noviembre de 2022 apareció ChatGPT. Entonces casi nadie hablaba de inteligencia artificial generativa y pocos se la imaginaban entrando en las aulas. Casi cuatro años después, la pregunta ya no es si el alumnado la usa, sino si debemos ponerle límites, y cómo hacerlo.

La inteligencia artificial llegó a las aulas mucho más rápido de lo que han avanzado las normas para regular su uso. Hoy resulta difícil encontrar un instituto o una universidad donde algún estudiante no la haya utilizado.

Por eso muchos docentes y familias se hacen la misma pregunta: ¿debemos poner límites a la IA o aprender a convivir con ella?

No existe una única respuesta. Basta con mirar qué hacen otros países. Cada uno ha elegido un camino distinto, pero todos intentan responder a la misma pregunta: cómo aprovechar la IA sin poner en riesgo el aprendizaje.



Cómo distintos países regulan el uso de la inteligencia artificial en la educación. Josefina Ginesta Martínez

Enseñar a usarla desde primaria

Algunos países, en lugar de poner límites, prefieren enseñar a usar la inteligencia artificial desde la escuela. China es el mejor ejemplo. A través de su plan *AI+ Education*, se introducirá poco a poco en el currículo, desde primaria hasta la universidad. En los primeros cursos se trabajarán el pensamiento crítico y la resolución de problemas, y más adelante, el aprendizaje será más técnico. Pero esta estrategia no responde a la duda de cómo saber qué ha aprendido un alumno si la inteligencia artificial le ayuda a hacer la tarea.

Algo parecido ocurre en Singapur, donde se considera que saber usar la IA será una habilidad básica. Por eso se forma al profesorado y se anima a los estudiantes a emplearla con sentido crítico. Los responsables educativos introducen la IA desde infantil y recomiendan un uso supervisado según la edad. Los exámenes se realizan en el centro para comprobar qué sabe el alumnado sin ayuda de la herramienta, pero en los trabajos se da más importancia a comprender los contenidos y a desarrollar el pensamiento crítico.

Chile también apuesta por integrar la IA en la educación básica y media. Este país prepara a futuros docentes para enseñar a los alumnos a usarla de forma crítica y responsable. Además, se fomenta su empleo para crear actividades, evaluar y mejorar la retroalimentación.

Los Emiratos Árabes Unidos han ido un paso más allá de su uso transversal. Allí la IA forma parte obligatoria del currículo desde primaria y se enseña en todas las etapas. Los contenidos se adaptan a la edad del alumnado.

Aunque cada país lo hace a su manera, todos comparten una idea: la IA debe ayudar a aprender, no sustituir el aprendizaje. China y Chile fomentan un uso responsable y el pensamiento crítico; Singapur adapta su utilización a la edad y anima a los alumnos a resolver problemas por sí mismos; y Emiratos Árabes Unidos la enseña dentro del currículo.

Estrategias más cautelosas

Hace unos meses, el Gobierno noruego anunció que el alumnado de primaria no podrá emplear herramientas como ChatGPT en clase. La idea es sencilla: primero hay que aprender a leer, escribir y hacer matemáticas. Después llegará el momento de recurrir a la IA.

Eso no quiere decir que el país esté en contra de la inteligencia artificial. En secundaria podrá usarse con ayuda del profesorado. En bachillerato, además, los estudiantes aprenderán a utilizarla con sentido crítico para la universidad y el trabajo.

Pero Noruega es una excepción. La mayoría de los países han optado por no limitar estas herramientas; lo que se está haciendo es fijar normas para usarlas bien. Italia es uno de esos casos: sus recomendaciones ayudan a adaptar la enseñanza y la evaluación.

La opinión de los expertos

Organismos transnacionales como la UNESCO y la OCDE lanzan un mensaje muy parecido: ninguno de los dos apuesta por prohibirla, pero tampoco dejarla sin normas.

Por eso insisten en formar a los docentes y adaptar la IA a la edad del alumnado. En las primeras etapas se usan herramientas y tareas sencillas. En cursos superiores, las actividades pueden ser más complejas. También se enseña a los alumnos a comprobar la información, detectar errores y entender que la IA también puede equivocarse.

La situación en España

España, por ahora, sigue un camino parecido al de la mayoría de los países europeos. No ha prohibido la inteligencia artificial en las aulas. En lugar de eso, varias comunidades autónomas y el Ministerio de Educación ya publican recomendaciones y ofrecen formación a través del INTEF. Estas pautas buscan un uso seguro y responsable de la IA. También incluyen la supervisión del profesorado, la protección de la privacidad y el pensamiento crítico del alumnado.

Además, el nuevo Reglamento Europeo de Inteligencia Artificial (AI Act) marca unas reglas comunes para todos los países de la Unión Europea. Por ejemplo, algunos sistemas de IA usados en educación deben cumplir requisitos de seguridad y contar con supervisión humana. Estas normas también afectarán al uso de la IA en las aulas.

No dejar de pensar

La IA ya está en la escuela y ha llegado para quedarse. Ignorarla no hará que desaparezca, pero usarla sin criterio tampoco parece la mejor opción.

Al comparar las decisiones adoptadas por los distintos países, podemos ver que ninguno de ellos ha optado realmente por prohibirla. Más bien, las diferencias están en cómo y cuándo introducirla.

La historia demuestra que cada nueva tecnología provoca el mismo debate. Ocurrió no solo con internet, sino también con las calculadoras y los teléfonos móviles. La diferencia es que ahora la tecnología avanza mucho más deprisa.

El reto es enseñar a usar la IA sin dejar de pensar. Porque aprender nunca ha consistido solo en encontrar respuestas: también consiste en comprenderlas, cuestionarlas y saber qué hacer con ellas. Y esa sigue siendo una tarea que ninguna inteligencia artificial puede hacer por nosotros.

‘Por favor, silencio’: cómo las interrupciones en clase dificultan el aprendizaje y queman a los docentes

Joan Tahull Fort. Profesor e investigador en sociología, especializado en dinámicas sociales y educativas contemporáneas, Universitat de Lleida

Un profesor entra en el aula con la clase preparada. Ha organizado los contenidos, ha pensado en una actividad y sabe lo que quiere que los alumnos hayan entendido al final de la sesión. Pero antes de empezar, tiene que esperar a que terminen algunas conversaciones.

Cuando por fin consigue captar la atención del grupo, llega un alumno tarde. Vuelve a retomar la explicación. Alguien está mirando el móvil, dos compañeros siguen hablando, alguien arrastra una silla y otro alumno pregunta qué se supone que debe hacer, a pesar de que el profesor acaba de explicarlo.

No ha pasado nada grave ni extraordinario. Es una escena habitual en muchas aulas. Sin embargo, la clase ya ha tenido que empezar más de una vez.

Cuando hablamos del bienestar de los profesores, solemos señalar la burocracia, la carga de trabajo, la falta de recursos o las dificultades para conciliar la vida laboral y personal. Son factores importantes, pero hay otro,

menos visible: el desgaste que supone tener que recuperar continuamente la atención del grupo y el ambiente necesario en el aula para poder seguir impartiendo la clase.

Un ritmo continuamente interrumpido

El ruido en las aulas no es solo una cuestión de decibelios. Un espacio puede ser a la vez ruidoso y educativo: los alumnos debaten, cooperan, hacen preguntas o se mueven para realizar una actividad. El problema surge cuando estas conversaciones y movimientos dejan de formar parte de la tarea y desvían la atención del grupo.

No es una sensación aislada: el 29 % de los profesores de secundaria en España afirma que sus aulas son muy ruidosas y desordenadas, ocho puntos por encima del promedio de la OCDE y de la Unión Europea, situado en el 21 %. Ese mismo 29 % declara que pierde bastante tiempo debido a las interrupciones del alumnado. El problema no es exclusivo de un territorio, aunque su intensidad varía entre países, centros y grupos.

¿Cuántos minutos de aprendizaje se pierden?

El tiempo lectivo no suele perderse de una sola vez, sino en pequeños fragmentos: unos segundos para pedir silencio, un minuto para resolver un problema o un momento para repetir una instrucción que parte de la clase no ha oído.

Cada interrupción puede parecer insignificante, pero su acumulación acaba alterando el ritmo de toda la clase. Y su efecto no desaparece cuando vuelve el silencio. Entonces hay que recordar en qué punto se había quedado, recuperar la atención del grupo y volver a meter a todos en el hilo de la actividad.

Sin esta continuidad, resulta difícil seguir una idea, relacionarla con lo que ya se sabe y comprenderla de verdad.

El desgaste de recuperar la atención

Las interrupciones no solo consumen tiempo. Cada vez que la actividad se detiene, el profesor tiene que volver a captar la atención del grupo y poner en marcha la sesión de nuevo. Este trabajo no aparece en los horarios ni cuenta como una tarea específica, pero exige concentración, toma de decisiones y energía emocional.

No se trata solo de repetir lo que ya se ha dicho. El profesor tiene que observar si el grupo está preparado para reanudar la actividad, decidir si continuar o retroceder, evaluar si debe intervenir ante un comportamiento concreto y anticipar si hacerlo provocará aún más interrupciones. Al mismo tiempo, intenta no perder los nervios ni mostrar frustración.

En mi reciente investigación cualitativa sobre este problema, una profesora explicó que acababa repitiendo la misma instrucción hasta dieciocho veces. Su experiencia demuestra que el cansancio no proviene solo de hablar mucho, sino de comprobar una y otra vez que las palabras no han llegado a todo el grupo.

Al final de la jornada, es posible que la profesora no recuerde ningún incidente especialmente grave y, sin embargo, se sienta agotada. El cansancio proviene de la acumulación de correcciones, esperas y pequeñas decisiones que ha tenido que tomar a lo largo de horas para mantener al grupo atento y la actividad en marcha.

¿Autoridad docente perdida?

Parte de este cansancio tiene que ver con la transformación de la autoridad del profesor. Tradicionalmente, la institución respaldaba la posición del docente, independientemente de su relación personal con los alumnos. Hoy en día, este reconocimiento ya no se da por sentado: hay que construirlo cada día a través del conocimiento, la coherencia y la confianza.

Este cambio es positivo: la educación no debe basarse en el miedo. Pero dejar atrás los modelos autoritarios no significa renunciar a los límites. Entre la obediencia ciega y la negociación constante, debe existir una autoridad democrática respaldada por toda la comunidad educativa.

Cuando este apoyo colectivo falla, el profesor se queda solo frente al grupo y, a menudo, tiene que justificar sus decisiones. Ya no basta con conocer la materia y saber enseñarla: también debe captar el interés, negociar los límites y demostrar constantemente el valor de lo que propone.

Móviles y redes

Aunque la llegada de los teléfonos inteligentes no lo explica todo, la cultura digital aumenta la presión: el uso de dispositivos puede distraer a los alumnos y dificultar la gestión del aula. Según el informe [PISA 2022](#), el 30 % del alumnado de la OCDE se distrae con dispositivos digitales en la mayoría o en todas las clases de matemáticas. Las notificaciones y los mensajes fragmentan la atención, aunque su efecto depende de cómo se utilicen. La Unesco recomienda emplearlos únicamente cuando contribuyan claramente al aprendizaje.

Pero más allá del móvil, en las distracciones y las interrupciones también influyen la falta de motivación, la dinámica entre compañeros, la fragilidad de los límites y los mensajes contradictorios procedentes de la escuela, las familias y la sociedad.

El silencio hace posible el aprendizaje

A veces, el silencio se presenta como una exigencia conservadora, típica de un aula rígida en la que solo habla el profesor. Pero también puede entenderse como una condición que permite escuchar, pensar y seguir una idea hasta su conclusión.

Un aula no tiene por qué estar en silencio todo el tiempo. Sin embargo, el silencio debe ser posible cuando la actividad lo requiera. Es un bien común: depende de todos, y todos salen perdiendo cuando desaparece.

Crear estas condiciones no puede ser responsabilidad exclusiva de cada profesor. Se necesitan normas claras y coherentes, acuerdos sobre el uso de dispositivos, rutinas para comenzar las clases y cambiar de actividad, el apoyo de las familias y criterios comunes para gestionar las interrupciones.

También es necesario escuchar a los alumnos y ayudarles a comprender que interrumpir no solo afecta al profesor: les quita tiempo y atención a sus compañeros. Cuidar de los profesores no consiste solo en actuar cuando ya están agotados, sino en proteger las condiciones cotidianas que necesitan para realizar su trabajo.

Cuando estas condiciones fallan, no solo se pierden minutos. También se acumula un cansancio difícil de percibir y se debilita una condición esencial para el aprendizaje: que profesores y alumnos puedan compartir la misma actividad, con la continuidad suficiente para comprender lo que están haciendo.

MAGISTERIO

El 8 de septiembre PISA 2025 presenta el mapa global del aprendizaje en la era de la inteligencia artificial

El informe PISA 2025, que se va a comocer el próximo 8 de septiembre, presentará una evaluación global de las competencias de 760.000 estudiantes de 15 años en 91 economías. Más allá de medir el rendimiento académico tradicional en ciencias, lectura y matemáticas, esta edición introduce análisis novedosos sobre el uso de la inteligencia artificial y la capacidad de resolución de problemas en entornos digitales.

DIEGO FRANCESCH Lunes, 31 de agosto de 2026

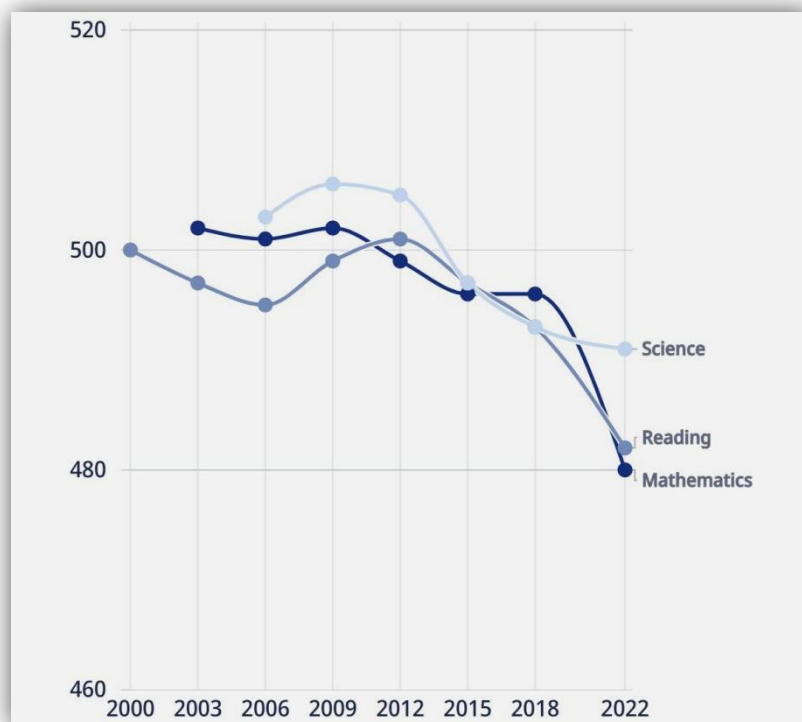
El nuevo informe PISA 2025 adopta una perspectiva multidimensional al investigar aspectos del bienestar emocional, la curiosidad y la perseverancia, junto con la disposición de los jóvenes para enfrentar desafíos ambientales. Los datos, que se publicarán formalmente el 8 septiembre, buscan ofrecer a los líderes educativos evidencias claras para fomentar el aprendizaje autónomo y equitativo. Según la OCDE, el éxito futuro depende de una combinación de conocimientos técnicos, apoyo familiar y una mentalidad adaptativa ante los cambios sociales acelerados.

En el actual ecosistema educativo global, la capacidad de los sistemas para adaptarse a cambios disruptivos se ha convertido en una prioridad de Estado. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2025 se presenta «no solo como una métrica de rendimiento, sino como el termómetro definitivo de la preparación de la juventud ante desafíos sistémicos y tecnológicos sin precedentes», señalan desde la OCDE. En un contexto donde «la incertidumbre es la única constante», esta evaluación permite «determinar si las nuevas generaciones poseen las herramientas necesarias para navegar un entorno donde la frontera entre lo físico y lo digital es cada vez más difusa».

El propósito central de PISA 2025 es evaluar la capacidad de los jóvenes para prosperar en un mundo complejo e interconectado. Para lograrlo, el estudio pone un énfasis renovado en el estudiante y el aprendizaje permanente. Ya no basta con que el alumno sea un receptor pasivo de información; el éxito futuro depende de su capacidad para tomar las riendas de su propio proceso educativo. Bajo este prisma, «la retención de datos ha perdido terreno frente a la aplicación práctica del conocimiento», dice la OCDE. El *upskilling* y el *reskilling* constante demandan que los jóvenes no solo «sepan», sino que «sepan hacer» y, sobre todo, desarrollen la autonomía necesaria para seguir aprendiendo de forma independiente a lo largo de sus vidas en mercados laborales que evolucionan a una velocidad vertiginosa.

Más allá de la profundidad conceptual, esta novena edición del estudio alcanza una escala estadística que redefine los límites de la investigación educativa a nivel mundial.

Evolución de los resultados de PISA en las distintas competencias evaluadas



FUENTE: OCDE

Datos, países y nuevos protagonistas

PISA 2025 es la edición más ambiciosa en la historia del programa, proporcionando una base de evidencia de una magnitud sin igual para el debate de las políticas públicas. La representatividad del estudio permite capturar las realidades de sistemas educativos con niveles de desarrollo y contextos culturales extremadamente diversos.

Hitos de participación y representatividad:

Volumen estadístico: La evaluación contó con la participación de 760.000 estudiantes, representando a aproximadamente 33 millones de jóvenes de 15 años en todo el mundo.

Alcance geográfico: Un total de 91 países y economías integraron este ciclo.

Nuevos protagonistas: Se destaca la incorporación de participantes que se unen por primera vez o bajo nuevos marcos, incluyendo a Armenia, Dushanbe (Tayikistán), Kenia, la Región de Kurdistán (Irak), El Salvador, Guatemala y Ruanda.

Marcos específicos de desarrollo: Es fundamental destacar que países como Ecuador y Zambia han participado bajo el marco de «PISA for Development», un programa diseñado para adaptar la evaluación a las realidades de economías emergentes.

Representación en contextos de crisis: Resulta loable la inclusión de 17 de las 27 regiones de Ucrania, logrando recolectar datos a pesar de la agresión a gran escala que sufre el país, lo que aporta una visión única sobre la resiliencia educativa en conflicto.

El análisis distingue entre los 38 países miembros de la OCDE y una extensa red de países y economías socios. Esta última categoría no solo incluye naciones, sino entidades lingüísticas o regionales específicas como la comunidad flamenca de Bélgica o Macao (China), lo que enriquece la radiografía global al permitir comparaciones más precisas entre sistemas con autonomías educativas diferenciadas. La inclusión de estas diversas realidades asegura que el panorama educativo no sea un reflejo sesgado del mundo desarrollado, sino una herramienta de equidad internacional.

Bajo esta óptica de diversidad, PISA 2025 desplaza su foco hacia las herramientas tecnológicas que definen la cotidianidad de estos estudiantes.

La frontera digital: IA y resolución de problemas computacionales

La irrupción masiva de la Inteligencia Artificial (IA) a finales de 2022 marcó un punto de inflexión estructural. En respuesta, PISA 2025 introduce por primera vez el dominio estratégico «Aprendizaje en un Mundo Digital», reconociendo que la competencia digital ha dejado de ser una habilidad accesoria para convertirse en el núcleo de la alfabetización moderna en la era de la automatización.

El informe revelará datos críticos sobre el uso de la IA para tareas escolares, categorizando el impacto en tres ejes:

Frecuencia y origen: Análisis de la periodicidad del uso de IA según el origen socioeconómico para mapear el riesgo de una «brecha digital de segunda generación».

Rendimiento académico: Correlación entre el uso de estas herramientas y los resultados en áreas tradicionales.

Disposiciones personales: Impacto del uso de tecnología en la curiosidad y la perseverancia.

Desde una perspectiva analítica, el estudio sugiere que «el desarrollo de disposiciones como la curiosidad y la perseverancia actúa como un muro de contención contra la desigualdad; la tecnología sin una mentalidad de aprendizaje adecuada solo exacerba las brechas existentes». Estos hallazgos informarán el debate sobre el nuevo rol docente: frente a la automatización de lo mecánico, el educador debe ser el «facilitador del pensamiento crítico y el uso responsable de la IA».

Este viraje hacia lo digital se entrelaza de forma orgánica con la evolución de las competencias científicas tradicionales ante los retos globales.

Nuevo enfoque en Ciencias: agencia ambiental y pensamiento crítico

En PISA 2025, las Ciencias recuperan el protagonismo como dominio principal de evaluación, pero con un enfoque renovado que responde a la crisis climática y a la saturación informativa. Ya no se trata solo de medir la alfabetización científica básica, sino de evaluar la capacidad de aplicar el rigor científico en una realidad saturada de datos.

Los pilares de la evaluación científica se estructuran de la siguiente manera:

Evaluación crítica de evidencia: La capacidad de discernir la credibilidad de la información, una competencia vital para combatir la desinformación generada por IA y los sesgos en entornos digitales.

Agencia ambiental: Una innovación que mide cómo los estudiantes comprenden y responden a desafíos ecológicos, evaluando su compromiso para proponer soluciones reales.

Toma de decisiones informada: La aplicación del conocimiento científico para resolver problemas de la vida cotidiana y participar en debates sociales complejos.

La «agencia ambiental» se sitúa aquí como una competencia de supervivencia. En un planeta bajo presión, la responsabilidad social de los jóvenes depende de su capacidad para actuar con base en evidencia. No obstante, el éxito en estas áreas de vanguardia depende intrínsecamente de que el estudiante se encuentre en un entorno que favorezca su desarrollo integral.

Bienestar, equidad y entornos seguros

PISA 2025 también reafirma que el aprendizaje es un proceso multidimensional (cognitivo, emocional, social y físico) que trasciende el aula. El volumen inicial, titulado *Estudiantes preparados para el futuro*, analiza cómo el entorno puede establecer un techo o un suelo para el potencial de un joven, especialmente para aquellos en situaciones de vulnerabilidad.

Para identificar grupos en riesgo, el estudio analiza factores contextuales clave:

Sentido de pertenencia y movilidad social: La percepción del estudiante sobre si el sistema escolar es un vehículo real de progreso.

Clima y seguridad: Niveles de disciplina y prevalencia de acoso escolar (*bullying*), factores que impactan directamente en la capacidad cognitiva.

Apoyo y preparación digital: El soporte familiar y la capacidad de las escuelas para integrar pedagógicamente la tecnología.

Estos indicadores permiten a los líderes educativos dirigir apoyos de manera efectiva, asegurando que la equidad no sea un ideal retórico, sino una realidad operativa basada en el bienestar y la seguridad.

El lanzamiento de los resultados de PISA 2025 marcará un hito para la transformación educativa de la próxima década. Esta evidencia no debe ser utilizada simplemente para clasificar países, sino como un diagnóstico profundo para rediseñar sistemas inclusivos y resilientes.

Evolución de la fase de concurso en el acceso al Cuerpo de Inspectores

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 1 de septiembre de 2026

Una de las singularidades del sistema selectivo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE) tiene que ver con su carácter de oposición no abierta, sino establecida para funcionarios con experiencia y trayectoria profesional. Tiene esto que ver con la propia naturaleza de la función inspectora, toda vez que no es, únicamente, una función técnica o administrativa, sino asimismo de garantía del derecho fundamental a la educación establecido en el artículo 27 de la Constitución. De ahí que el ejercicio de la inspección no solo requiera conocimientos pedagógicos y jurídicos, sino asimismo capacidad de liderazgo, experiencia

profesional, solvencia e independencia técnicas, así como conocimientos y criterios para intervenir en la totalidad del sistema educativo.

Desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, con el artículo 37 de la Ley 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), se consideran tanto un concurso-oposición, de acuerdo con los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad, como un periodo de prácticas.

Los requisitos de acceso fueron considerados en un artículo anterior y se trata, en este caso, de presentar y analizar la fase de concurso que, junto a la de oposición y el periodo de prácticas, se establecen en la regulación del acceso al CIE.

La fase de concurso en las primeras regulaciones del Cuerpo de Inspectores de Educación

La fase de concurso, de acuerdo con el artículo 39.2.a) de la LOPEG (1995), había de valorar la trayectoria profesional de los candidatos y sus específicos méritos como docentes. Entre estos méritos, debía tenerse especialmente en cuenta el desempeño de cargos directivos, con evaluación positiva, y, en el caso de los profesores de Enseñanza Secundaria, la posesión de la condición de catedrático. Asimismo, cabía considerar la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo.

Como desarrollo de este precepto básico, el Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecían las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores, consideró tales aspectos en su artículo 8. Así, el apartado 3 precisaba que «el sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la inspección de educación, comprobando no sólo los conocimientos sino las capacidades profesionales que resulten necesarias para la práctica de la inspección». Además, el artículo 9.3 determinaba que las convocatorias realizadas por las Administraciones educativas habían de establecer una puntuación mínima para acceder a la fase de oposición, por lo que la fase de concurso debía resolverse con carácter previo a la realización de las pruebas de la fase de oposición. Y los baremos de la convocatoria, de acuerdo con el artículo 9.4, habían de respetar las especificaciones establecidas en el anexo del propio real decreto. En ese anexo, se determinaba que los baremos que fijen las convocatorias para la fase de concurso debían estructurarse en los tres bloques siguientes, con las siguientes puntuaciones máximas: ejercicio de cargos directivos, entre tres y cuatro puntos; trayectoria profesional, entre tres y cuatro puntos; otros méritos, entre tres y cuatro puntos. En este último bloque, los méritos habían de ser determinados en las respectivas convocatorias y entre ellos podía incluirse la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo. Y la suma de las puntuaciones asignadas en las convocatorias a los tres bloques era de 10 puntos.

La fase de concurso en los reglamentos de ingreso en los cuerpos

Posteriormente, el Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación, modificó la regulación anterior. Su artículo 23, referido a los méritos, precisaba en el artículo 23.2: «En la fase de concurso del Cuerpo de Inspectores de Educación se valorará la trayectoria profesional de los aspirantes y sus méritos específicos como docentes». Entre tales méritos, «se tendrá especialmente en cuenta la preparación científica y didáctica en las áreas, asignaturas o módulos cuya enseñanza se ha impartido, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y pertenecer a cualquiera de los cuerpos de catedráticos de las enseñanzas escolares». De acuerdo con el artículo 29.3, «la calificación de la fase de concurso se aplicará únicamente a los aspirantes que hayan superado la fase de oposición». Y, puesto que los baremos de las convocatorias debían respetar las especificaciones básicas que figuraban en el anexo II del real decreto, este consideraba tres bloques: trayectoria profesional, máximo cinco puntos; ejercicio de cargos directivos, máximo cuatro puntos; preparación científica y didáctica y otros méritos: máximo dos puntos. Los aspirantes, asimismo, no podían alcanzar más de 10 puntos por la valoración de sus méritos. Los méritos del tercer bloque habían de ser determinados en las respectivas convocatorias y, entre ellos, debía tenerse en cuenta la preparación científica y didáctica, así como la evaluación voluntaria, cuando hubiese sido realizada.

Con la promulgación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), su disposición adicional duodécima 4.a determina que en la fase de concurso se valorará la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a que se refiere la propia ley.

En el apartado 4.c de esa misma disposición se establece que en las convocatorias de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, las Administraciones educativas podrán reservar hasta un tercio de las plazas para la provisión mediante concurso de méritos destinado al profesorado que, reuniendo los requisitos generales, hayan ejercido con evaluación positiva, al menos durante tres mandatos, el cargo de director o directora.

Ninguno de esos dos apartados de la disposición adicional duodécima de la LOE (2006) ha sido objeto de modificaciones posteriores. Como desarrollo de la LOE (2006), se promulga el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el

régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley. Su artículo 42.1 señala que «el sistema de selección debe permitir evaluar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la función inspectora que van a realizar, así como los conocimientos y técnicas específicas para el desempeño de la misma». Con respecto a la fase de concurso, el artículo 46 determinaba que había de valorarse la trayectoria profesional de los candidatos y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva, la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a que se refiere la LOE (2006) y el ejercicio, en su caso, de la función inspectora. Las especificaciones básicas para los baremos de méritos, detalladas en el anexo III del real decreto, consideraban estos cuatro bloques: trayectoria profesional, máximo tres puntos; ejercicio como inspector accidental, máximo tres puntos; ejercicio de cargos directivos, máximo tres puntos; preparación científica y didáctica y otros méritos, máximo dos puntos. Como es común, los aspirantes no podían alcanzar más de 10 puntos por la valoración de sus méritos. Debe considerarse de interés, además del ejercicio de la inspección con carácter accidental, la concreción del apartado IV, preparación científica y didáctica y otros méritos, toda vez que, si bien tales méritos han de determinarse en las respectivas convocatorias, entre ellos debía tenerse en cuenta la preparación científica y didáctica, el conocimiento de idiomas, la participación voluntaria en los órganos de selección, así como la evaluación de la función docente con valoración positiva, cuando haya sido realizada. Incluso se establecía la puntuación correspondiente: preparación científica y didáctica (35% de la puntuación asignada al apartado IV), preparación específica para el ejercicio de la función inspectora (25%), conocimiento de idiomas (15%), evaluación de la función docente con valoración positiva (25%).

La fase de concurso en el «reglamento» de la Inspección Educativa

Finalmente, la ordenación específica de la Inspección, desarrollada en el Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula —casi a modo de reglamento— la Inspección Educativa, en su artículo 22, al establecer la fase de concurso, determina que en ella «se valorarán la trayectoria profesional de las personas candidatas y sus méritos específicos como docentes, el desempeño de cargos directivos y de coordinación didáctica con evaluación positiva, la pertenencia a alguno de los cuerpos de catedráticos a los que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, el ejercicio, en su caso, de la función inspectora, así como la preparación científica y didáctica y otros méritos».

Puntuaciones máximas que pueden obtenerse en cada uno de los baremos de méritos para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación

	RD 2193/1995	RD 334/2004	RD 276/2007	RD 68/2026
Trayectoria profesional	3-4	5	3	3,75
Ejercicio de cargos directivos	3-4	4	3	3
Otros méritos	3-4			
Preparación científica y didáctica y otros méritos		2	2	2
Ejercicio con inspector accidental			3	4

En el resultado de la baremación total, los aspirantes no podrán alcanzar más de 10 puntos.

- Real Decreto 2193/1995, de 28 de diciembre, por el que se establecen las normas básicas para el acceso y la provisión de puestos de trabajo en el Cuerpo de Inspectores de Educación y la integración en el mismo de los actuales Inspectores.
- Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación.
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, por el que se regula la Inspección Educativa

Las especificaciones de los baremos, consideran estos tres bloques y puntuaciones: trayectoria profesional, 3,75 puntos; ejercicio como inspector accidental, 4 puntos; ejercicio de cargos directivos, 3 puntos; preparación científica y didáctica y otros méritos: 2 puntos. En este último apartado, los méritos que valorar serán determinados en las respectivas convocatorias y entre ellos deberán tenerse en cuenta la preparación científica

y didáctica, el conocimiento de idiomas, así como la evaluación de la función docente con valoración positiva, cuando haya sido realizada. Se detalla, así, la preparación científica y didáctica (máximo 0,5 puntos), la preparación específica para el ejercicio de la función inspectora (máximo 0,5 puntos), el conocimiento de idiomas (máximo 0,5 puntos), la evaluación de la función docente con valoración positiva (máximo 0,5 puntos), las publicaciones relacionadas con la función inspectora (máximo 0,5 puntos), los certificados de acreditación de la competencia digital (máximo 0,5 puntos) y otras titulaciones superiores adicionales a las establecidas como requisito para presentarse al procedimiento selectivo (máximo 1 punto). Además, el artículo 25.5 determina que, cada año, las Administraciones educativas evaluarán el desempeño de los inspectores y las inspectoras que hayan ejercido sus funciones como inspector o inspectora accidental. Solo en caso de evaluación positiva puntuarán estos servicios como mérito en el baremo de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación. Igualmente, en el resultado de la baremación total, los aspirantes no podrán alcanzar más de 10 puntos.

Algunas conclusiones sobre la fase de concurso en el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación

En las tres décadas que transcurren desde la creación del Cuerpo de Inspectores de Educación, se mantiene el sistema de acceso mediante concurso-oposición y un posterior periodo de prácticas. Si bien los méritos considerados en el baremo, con una puntuación máxima total de 10 puntos, han tenido modificaciones.

El sistema de selección establecido ha de valorar la cualificación de los aspirantes para el ejercicio de la inspección de educación, mediante la comprobación no solo de los conocimientos, sino de las capacidades profesionales que resulten necesarias para la práctica de la inspección. Así figuraba en el artículo 8.3 del Real Decreto 2193/1995 y se mantiene en el Real Decreto 276/2007, en el Real Decreto 276/2007 y en el R. D. 68/2026, que aluden a «técnicas específicas» en lugar de a «capacidades profesionales».

El primer desarrollo adoptado por el Real Decreto 2193/1995 atribuyó relevancia específica al ejercicio de cargos directivos con evaluación positiva, como se ha mantenido desde entonces. Se considera, por ello, que, aun resultando necesarias competencias específicas para el ejercicio de la dirección, el desempeño de puestos directivos ayuda, de algún modo, a lograrlas. Así, en el acceso reservado, por concurso de méritos y sin oposición, a directores y directoras con tres periodos de ejercicio de la dirección con evaluación positiva, tal desempeño adquiere carácter determinante.

Otro mérito siempre señalado en las regulaciones de la fase de concurso es la pertenencia a algunos de los cuerpos de catedráticos.

Inicialmente, el Real Decreto 2193/1995 estableció, en su apartado 9.3, que las convocatorias habían de establecer una puntuación mínima para acceder a la fase de oposición. El concurso, por eso, debía resolverse con carácter previo a la realización de las pruebas de la fase de oposición. Si bien, después, el Real Decreto 334/2004 indicó, en su artículo 23.3, que la calificación de la fase de concurso se aplicaba únicamente a los aspirantes que hayan superado la fase de oposición. Y en el Real Decreto 276/2007, el artículo 47 dispone que «resultarán seleccionados para pasar a la fase de prácticas aquellos aspirantes que, una vez ordenados según la puntuación global de las fases de oposición y concurso, tengan un número de orden igual o menor que el número total de plazas convocadas», tal como figura en el artículo 23 del Real Decreto 68/2026.

En la puntuación final del concurso-oposición, la ponderación de las fases de oposición y concurso se resolvía, en el Real Decreto 2193/1995, con la suma de las calificaciones de ambas fases. Pero con el Real Decreto 334/2004 la ponderación considera la ponderación de dos tercios para la fase de oposición y un tercio para la fase de concurso, como se mantiene.

La configuración de un bloque de «otros méritos», que debe establecerse en las convocatorias realizadas por las Administraciones educativas, ha evolucionado hacia la concreción de aquellos y, principalmente, vinculándolos con la preparación científica y didáctica, sobre todo a partir del Real Decreto 276/2007, que detalla su concreción y valoración. La LOPEG (1995) y el Real Decreto 2193/1995 regularon la posibilidad de considerar, en este apartado, la especialización en determinadas áreas, programas o enseñanzas del sistema educativo. Y se pasó después a tener en cuenta, a partir del Real Decreto 334/2024, la evaluación voluntaria, así como, posteriormente, la preparación específica para el ejercicio de la función inspectora, el conocimiento de idiomas o la competencia digital.

El ejercicio accidental o provisional de la inspección se incorpora, además, en el Real Decreto 276/2007, con una importancia destacada, como se mantiene en el Real Decreto 68/2026, que precisa la necesidad de evaluación anual de ese ejercicio y su resultado positivo para la consideración como mérito. Desde que el Real Decreto 276/2007 incluye como mérito el ejercicio provisional de la inspección, este alcanza el 27 % de la puntuación total máxima (11) para el conjunto de los apartados del baremo, en el propio Real Decreto 276/2007, y el 31 %, también de la puntuación máxima (12,75), en el Real Decreto 68/2026. Considerado el ejercicio directivo y el desempeño provisional de la inspección, los porcentajes ascienden al 54 % en ambos casos. Las puntuaciones totales máximas de los baremos, sumadas las puntuaciones máximas de sus distintos apartados, tienen una puntuación final, como se ha indicado, no superior a 10 puntos.

Por tanto, la evolución de la fase de concurso para el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación ha precisado el ámbito de los «otros méritos», en las sucesivas especificaciones de los baremos, y, sobre todo, además de mantener la relevancia del ejercicio de cargos directivos con evaluación positiva, considera el

desempeño de la inspección provisional, igualmente con evaluación positiva, de manera destacada. La reunión de ambos méritos, en los aspirantes al acceso, influye significativamente en la puntuación final del concurso. Y este, como fase del sistema selectivo, ha de contribuir a apreciar y valorar conocimientos, capacidades y técnicas, profesionales y específicas, que faculten para el idóneo ejercicio de la inspección de educación.

Andalucía da luz verde a una norma para liberar al profesorado de tareas administrativas

La Junta de Andalucía ha aprobado un decreto que pretende aliviar la carga administrativa de los centros educativos y liberar tiempo para la enseñanza y la atención al alumnado. La nueva norma, fruto del acuerdo con CSIF, ANPE y UGT, se aplicará en toda la enseñanza no universitaria andaluza.

MAGISTERIO Miércoles, 2 de septiembre de 2026

El Consejo de Gobierno ha dado luz verde al decreto para la mejora del funcionamiento del sistema educativo y de la gestión de la actividad docente, una norma orientada a reducir la burocracia en los centros y a simplificar los procedimientos habituales. El objetivo es que el profesorado pueda dedicar más tiempo a la planificación pedagógica y al acompañamiento directo del alumnado.

Menos papeleo y más docencia

La disposición apuesta por la reordenación administrativa, la automatización de trámites y la eliminación de duplicidades en documentos programáticos. También reduce procedimientos intermedios de escaso valor añadido y refuerza la autonomía organizativa de los centros, con la intención de lograr una gestión más ágil, transparente y eficaz.

En ese marco, la Consejería de Educación busca mejorar el uso de los recursos humanos y materiales, reforzando la calidad y la sostenibilidad del sistema. La norma también fortalece los canales de comunicación entre la Junta, los centros y la ciudadanía, con la idea de favorecer una relación más participativa y basada en la corresponsabilidad educativa.

Autonomía de los centros y tutoría

El decreto introduce cambios relevantes en la organización interna de los centros, especialmente en los institutos de Educación Secundaria. Se simplifican los órganos de coordinación docente, se suprimen las áreas de competencia salvo en Formación Profesional y deja de ser obligatorio el departamento de Evaluación, Formación e Innovación Educativa.

La reforma también delimita el contenido esencial de la función tutorial para evitar solapamientos con las tareas generales del profesorado. Las horas liberadas se destinarán prioritariamente a la acción tutorial, sobre todo en Bachillerato, con el fin de reforzar el seguimiento del alumnado y ofrecer una atención más personalizada.

Más capacidad de decisión

Otra de las claves del decreto es el refuerzo de la *autonomía escolar*. Los centros podrán organizar mejor el currículo y las materias, especialmente en Educación Primaria, para adaptarlas a sus necesidades específicas. Además, se simplifica el proceso de autoevaluación, reduciendo cargas documentales y plazos para que este procedimiento sea realmente útil para la mejora continua.

La norma también concede mayor margen de actuación a los equipos directivos, con un modelo de rendición de cuentas más ágil y funcional. La intención es aumentar la capacidad de liderazgo de los centros sin generar nuevas cargas administrativas, manteniendo al mismo tiempo la transparencia y el control en la toma de decisiones.

Convivencia, evaluación y participación

En materia de convivencia escolar, el decreto refuerza la protección frente al **acoso escolar** al consolidar la medida disciplinaria de cambio de centro para el alumnado responsable de estas conductas en Secundaria. Con ello, la Junta pretende dotar a las direcciones de instrumentos más eficaces para preservar un entorno educativo seguro.

La norma también adelanta a junio las evaluaciones extraordinarias en las enseñanzas de Artes Plásticas, Idiomas de Régimen Especial y en las enseñanzas profesionales de Música y Danza. La medida sustituye la convocatoria de septiembre y busca facilitar la igualdad de condiciones en el acceso a la universidad, además de mejorar la coherencia y la organización del proceso evaluador.

Por último, el decreto agiliza los procedimientos para elegir a los representantes de los distintos sectores en los consejos escolares. Se impulsa el voto telemático, se flexibiliza el funcionamiento de las mesas electorales y se elimina la obligatoriedad del claustro para seleccionar a los representantes del profesorado, con el fin de simplificar la participación y reducir trámites.

La inspección educativa aumentada con Inteligencia Artificial

La próxima visita de inspección no empezará al cruzar la puerta del centro, sino mucho antes. Comenzará ante un sistema de IA capaz de ordenar datos en segundos, pero incapaz de asumir responsabilidad de la supervisión educativa. Hablemos de la nueva inspección educativa aumentada con IA.

SUSANA SORRIBES. Inspectora de educación y presidenta de INSnovaE. 26 de agosto de 2026

1. Las funciones permanecen; el escenario cambia

La inteligencia artificial no sustituye las funciones de la Inspección de Educación. Supervisar, evaluar, controlar, asesorar, informar y garantizar derechos siguen siendo el corazón de la profesión. El Real Decreto 68/2026, de 4 de febrero, mantiene ese marco básico común. Lo nuevo no es la misión, sino el entorno en el que debe cumplirse.

Los centros ya utilizan asistentes generativos, plataformas adaptativas, analítica del aprendizaje, traductores, generadores de materiales y herramientas de evaluación. Algunas solo ahorran tiempo; otras pueden influir en el acceso, la evaluación o el seguimiento del alumnado y el Reglamento (UE) 2024/1689 considera de alto riesgo determinados usos educativos. La inspección necesita comprenderlos y exigir garantías proporcionadas. También puede apoyarse en IA para localizar normativa, comparar documentos o preparar borradores. Pero rapidez no equivale a certeza: una salida algorítmica no es una evidencia ni una decisión administrativa. La autoría, la motivación y la responsabilidad siguen siendo humanas. En otras palabras: la herramienta puede sugerir una ruta, pero no sabe qué significa una decisión para la vida cotidiana de un centro ni puede responder por sus consecuencias.

2. Una doble responsabilidad: la IA asiste y la Inspección supervisa



Infografía n.º 1. La Inspección educativa aumentada: doble responsabilidad

La utilización de sistemas de inteligencia artificial por la Inspección Educativa plantea ese apoyo bajo condiciones IA para mejorar el trabajo inspector

En su uso interno, la IA puede sintetizar una norma pública, ordenar información agregada, comparar versiones, convertir un plan en una lista de evidencias o revisar la claridad de un texto. La Guía sobre la

El verdadero beneficio no es producir más documentos, sino recuperar tiempo para observar aulas, escuchar, contrastar explicaciones, mediar, asesorar y hacer seguimiento. En una profesión cargada de burocracia, esa es la ganancia que importa.

IA como nuevo objeto de supervisión

Hacia fuera, la Inspección debe averiguar por qué se incorporó una herramienta, quién la autorizó, qué datos trata, cómo se informa a la comunidad educativa y qué ocurre cuando falla. No basta con que una aplicación sea novedosa. Debe mejorar el aprendizaje, respetar la autonomía, evitar sesgos, proteger la privacidad y ofrecer alternativas a quien pueda resultar perjudicado. También debe saber si el profesorado entiende la herramienta o se limita a aceptar sus recomendaciones, una diferencia decisiva cuando están en juego trayectorias educativas.

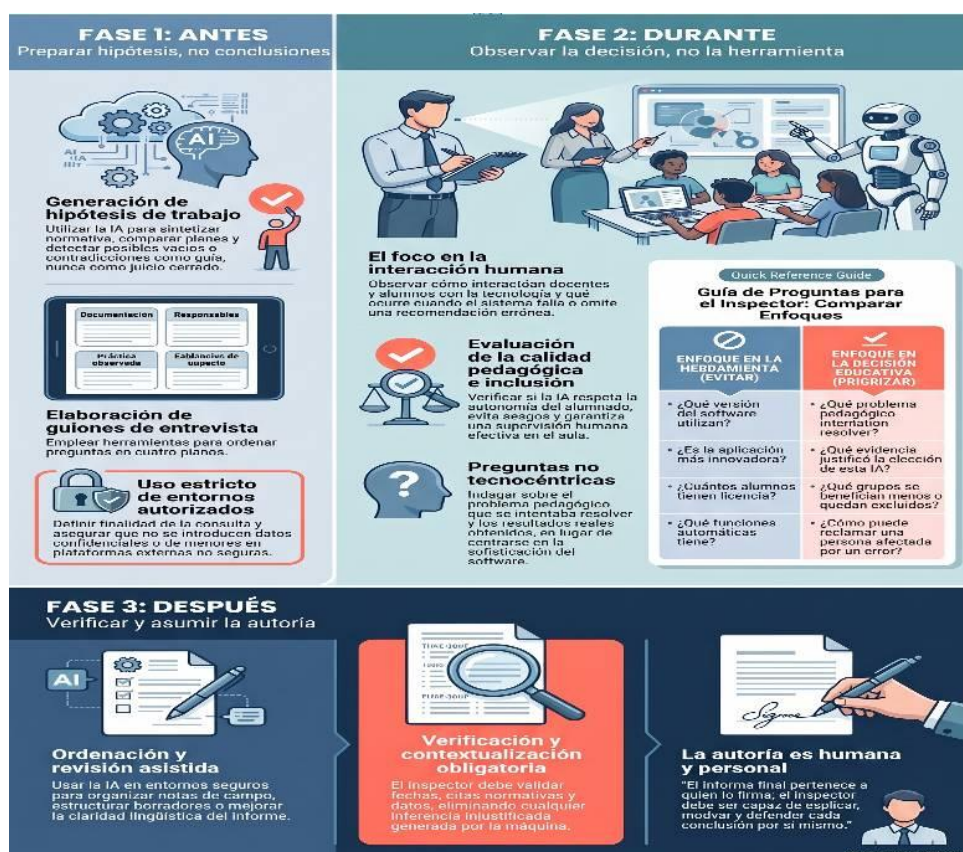
Álvarez Aguilar (2025) resume este reto en cuatro tareas: supervisar la implantación, evaluar la idoneidad, asesorar a centros y docentes y garantizar equidad e inclusión. Lorenzo Galés (2025) añade que la inspección necesita una alfabetización propia en IA para proteger derechos y ejercer bien sus funciones tradicionales. La respuesta, por tanto, ha de ser pedagógica, jurídica, ética y organizativa. Prohibirlo todo impediría aprender; aceptarlo todo trasladaría a empresas y algoritmos decisiones que corresponden al servicio público.

3. La visita a los centros: antes, durante y después

Antes: preparar hipótesis, no fabricar conclusiones

Antes de la visita, la IA puede ayudar a consultar fuentes oficiales, resumir la normativa aplicable, comparar planes y construir guiones de entrevista u observación. También puede señalar vacíos o contradicciones que luego habrá que contrastar. Una anomalía detectada por un sistema no prueba un incumplimiento y una correlación no explica una causa.

La persona inspectora debe definir la finalidad, valorar el riesgo y comprobar que el entorno está autorizado. Datos de menores, salud, discapacidad, expedientes o conflictos no pueden introducirse en una plataforma externa por comodidad. Seudonimizar reduce riesgos, pero no convierte por sí solo el tratamiento en legítimo o seguro.



INFOGRAFÍA N.º 2. TRES FASES DEL USO DE LA IA EN LA VISITA DE INSPECCIÓN.

Durante: observar la decisión educativa

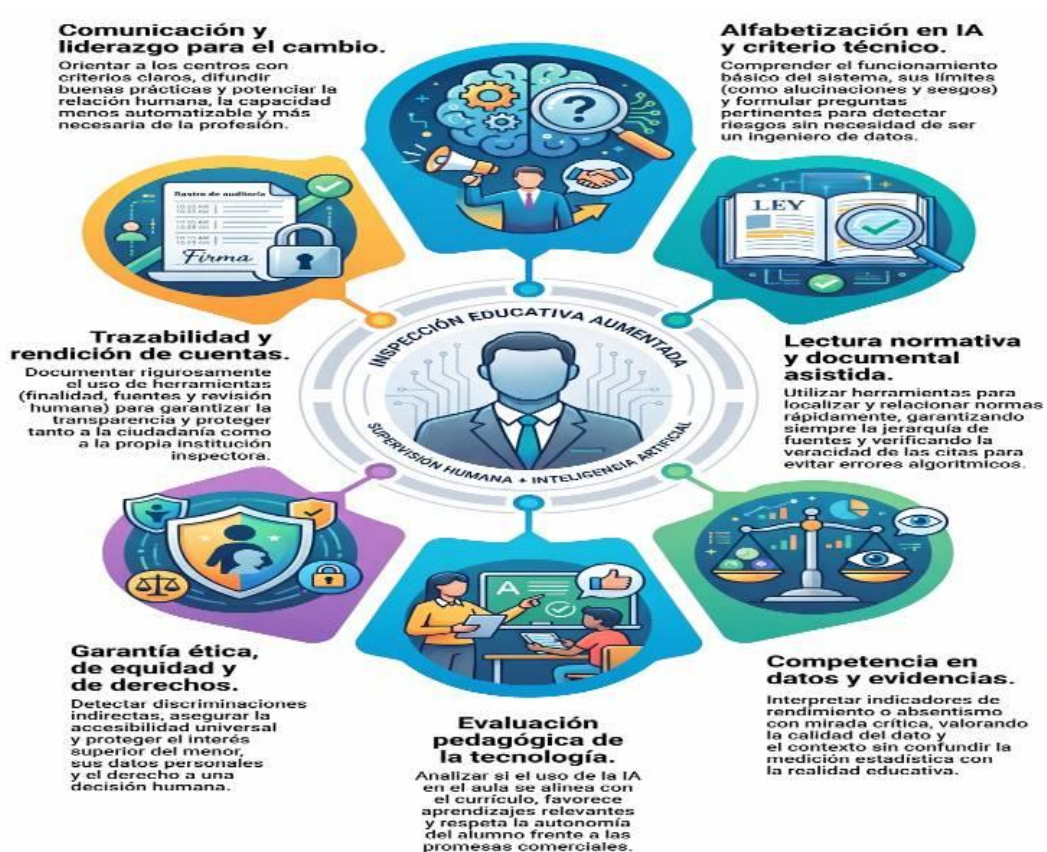
La visita muestra lo que ningún panel refleja por completo: cómo interactúan docentes y alumnado, quién corrige al sistema cuando se equivoca, si existe dependencia pasiva y si el uso declarado coincide con la práctica. Conviene preguntar qué problema se quería resolver, qué resultados se han observado, quién se beneficia menos, qué incidencias han surgido y qué alternativa existe sin IA. No se evalúa el brillo del producto, sino la calidad de la decisión educativa y de su gobierno. A veces, una conversación con el alumnado o la observación de una clase revela más que una docena de indicadores: miedo a equivocarse, pérdida de autonomía o una ayuda valiosa que las cifras no explican.

Después: verificar y asumir la autoría

Después de la visita, la IA puede ordenar notas, proponer una estructura o revisar el lenguaje, siempre en un entorno autorizado. Antes de incorporar cualquier resultado hay que comprobar normas, fechas, datos y citas; eliminar inferencias injustificadas; y adaptar el análisis al contexto del centro. El informe pertenece a quien lo firma: ninguna conclusión es aceptable si la persona inspectora no puede explicarla, motivarla y defenderla. La herramienta puede ayudar a escribir; nunca debe convertirse en coartada para una afirmación débil o una cita no verificada.

4. Las capacidades de una Inspección aumentada

No se trata de convertir a cada inspector en ingeniero de datos. Se trata de reunir siete capacidades suficientes para preguntar bien, detectar riesgos y pedir apoyo especializado cuando sea necesario. Son competencias nuevas en su combinación, aunque nacen de una tradición inspectora muy conocida: estudiar, contrastar, observar y responder. Estas competencias son:



Infografía n.º 3. Siete capacidades de la Inspección educativa aumentada

Alfabetización en IA: Comprender qué puede hacer un sistema, por qué puede inventar respuestas, cómo hereda sesgos y dónde termina el valor de una predicción, sin atribuir a la máquina una neutralidad que no posee.

Lectura normativa y documental asistida: Trabajar con repositorios oficiales, respetar la jerarquía de fuentes y separar texto vigente, interpretación, hipótesis y recomendación. Una cita inexistente con apariencia jurídica es un riesgo serio, porque puede pasar inadvertida precisamente por lo convincente de su redacción.

Competencia en datos y evidencias: Valorar calidad, representatividad y actualidad de los datos; reconocer variables omitidas; y evitar que un indicador sustituya el conocimiento del centro ni borre las historias que explican los resultados.

Evaluación pedagógica de la tecnología: Comprobar alineación curricular, aprendizaje real, intervención docente, accesibilidad, evaluación previa y posibilidad de retirar una herramienta que no demuestre utilidad. La promesa comercial no es evidencia pedagógica.

Garantía ética, de equidad y de derechos: Detectar discriminaciones indirectas, fallos para determinados grupos, problemas de accesibilidad y formas de personalización que acaben etiquetando al alumnado o reduciendo sus oportunidades.

Trazabilidad y rendición de cuentas: Poder reconstruir qué herramienta se usó, para qué, con qué fuentes, qué produjo, quién revisó y quién decidió. Esa huella protege a la ciudadanía y a la propia Inspección, y permite aprender cuando algo falla.

Comunicación y liderazgo: Ofrecer criterios comunes, acompañar proyectos piloto y abrir una conversación comprensible con equipos directivos, profesorado, alumnado y familias. Es una de las capacidades menos automatizables y más necesarias, porque el cambio necesita confianza además de instrucciones.

5. Acciones en marcha: qué muestran otros países

Las experiencias internacionales no responden al mismo modelo y deben compararse con prudencia. Unas aplican IA a la supervisión pública; otras despliegan tecnología educativa a gran escala y anticipan lo que habrá que evaluar. Todas subrayan gobernanza, formación y control humano.

Ingllaterra: integrar la IA en la inspección ordinaria: Ofsted no evalúa la IA como un apartado separado ni premia su mera utilización. Cuando es relevante, examina su impacto en la experiencia y los resultados del alumnado, la sensatez de las decisiones, la seguridad y las salvaguardas. El foco está en el efecto educativo y en la actuación de los responsables, no en la sofisticación del producto (Ofsted, 2025). Es una posición prudente: la tecnología entra en la inspección cuando afecta a aquello que ya debe ser inspeccionado.

Emiratos Árabes Unidos: una plataforma inteligente: En 2024, el Ministerio de Educación presentó una Smart Inspection Platform con predicción de riesgos, verificación documental y programación de actuaciones. Es un ejemplo directo de IA aplicada a la inspección escolar. Su interés no está en copiarlo, sino en preguntar qué predice, con qué datos, qué consecuencias tiene la clasificación y cuánto control conserva el inspector (Ministry of Education, United Arab Emirates, 2024). Un sistema de riesgo puede ordenar prioridades, pero también puede consolidar sesgos si nadie revisa cómo se construyeron sus categorías.

Países Bajos: apoyar sin reemplazar: El AI4Oversight Lab reúne universidades, centros de conocimiento y cuatro inspecciones públicas, incluida la de Educación. Investiga IA confiable y explicable para apoyar a los inspectores y combinar detección de patrones con observación, contexto y juicio profesional. Es la experiencia más próxima a la idea de inspección aumentada (ICAI, s. f.): cooperación entre persona y sistema, no sustitución.



INFOGRAFÍA N.º 4. QUÉ OCURRE EN OTROS PAÍSES.

Singapur: IA educativa a escala de sistema: Singapur ha incorporado en su plataforma nacional Student Learning Space asistentes de retroalimentación lingüística y sistemas adaptativos de matemáticas. No es una herramienta inspectora, pero su alcance obliga a evaluar calidad pedagógica, accesibilidad, protección de datos, formación y resultados. La inspección del futuro tendrá que comprender ecosistemas, no solo aplicaciones aisladas (Ministry of Education, Singapore, 2023). La escala cambia la pregunta: ya no basta con revisar una herramienta, hay que comprender su papel dentro de toda una política educativa.

Francia y AI4T: formar antes de generalizar: El proyecto europeo AI4T, coordinado por Francia con Irlanda, Italia, Luxemburgo y Eslovenia, formó a 1.005 profesionales de 302 centros y creó un curso abierto y un manual. No es una iniciativa inspectora, pero deja una lección útil: la capacidad institucional se construye con formación, experimentación y evaluación, no con una charla aislada (AI4T, 2024; Éduscol, 2026). El dato más importante no es el volumen de participantes, sino la secuencia: conocer, probar, evaluar y corregir.

El mapa internacional dibuja tres caminos complementarios: integrar la IA en los marcos habituales, desarrollar herramientas bajo control institucional y formar antes de escalar. Ninguno justifica una carrera por automatizar.

6. Qué puede mejorar

Más tiempo para la presencia profesional

La síntesis documental, las plantillas y la revisión de estilo pueden acelerarse. El ahorro solo tiene sentido si vuelve a los centros en forma de visitas, observación, asesoramiento y seguimiento. Automatizar para producir más burocracia sería una falsa modernización. El indicador razonable no es cuántos textos genera la organización, sino cuánto mejora la calidad de sus actuaciones y cuánto tiempo recupera para el contacto profesional.

Mayor capacidad preventiva

Los datos agregados pueden señalar tendencias o necesidades emergentes y orientar apoyos antes de que el problema crezca. Deben servir para formular hipótesis, nunca para etiquetar centros o personas mediante puntuaciones opacas. Prevenir exige mirar antes, pero también escuchar después lo que los datos no han sabido contar.

Criterios más homogéneos y mejor asesoramiento

Repositorios verificados, guías y matrices compartidas reducen diferencias injustificadas y conservan memoria institucional. También permiten asesorar con rapidez y desplazar la conversación de las marcas hacia las preguntas importantes: finalidad, evidencia, accesibilidad, derechos y evaluación del impacto. Así, la Inspección puede ayudar a que cada centro tome decisiones más maduras y menos condicionadas por la presión comercial o la moda.

7. Lo que necesita la organización inspectora

Gobernanza y entornos seguros

El uso profesional no puede depender de iniciativas individuales. La Administración debe autorizar herramientas y datos, definir responsables, registrar usos y coordinar inspección, servicios jurídicos, protección de datos, seguridad y unidades tecnológicas. Los entornos corporativos han de contar con control de acceso, condiciones claras de tratamiento y registros. Sin esa infraestructura común, el uso cotidiano tenderá a fragmentarse en soluciones personales difíciles de auditar.

Formación progresiva y práctica

La capacitación debe cubrir marco jurídico, protección de datos, seguridad, tipos de IA, verificación, sesgos, trazabilidad y casos reales de visitas e informes. Ha de actualizarse y acreditarse, no agotarse en una sesión introductoria. Aprender a usar una herramienta concreta sirve poco si no se aprende también cuándo no utilizarla.

Protocolos, pilotos y equipos multidisciplinares

Se necesitan pautas breves para supervisar usos de IA, guías de observación, modelos de impacto y registros de incidencias. La implantación debe comenzar por tareas de bajo riesgo, medir errores y ahorro real, y ampliarse solo con evidencias. Los usos que afecten a menores, datos sensibles o decisiones exigen especialistas en derecho, pedagogía, protección de datos, seguridad y sistemas. Un piloto útil debe admitir la posibilidad de concluir que la solución no aporta valor suficiente.

8. Límites que no deben cruzarse

Hay cinco fronteras claras: no introducir información confidencial en herramientas externas no autorizadas; no sustituir una visita, entrevista u observación necesarias; no clasificar automáticamente a docentes, equipos directivos, alumnado o centros; no aceptar referencias o estadísticas sin comprobarlas; y no emitir informes generados sin revisión íntegra. No son cautelas abstractas: protegen la confidencialidad, el derecho a ser oído y la legitimidad de la decisión inspectora.

Supervisión humana no significa añadir una firma al final. La persona debe comprender la finalidad, cuestionar la salida, disponer de información suficiente, corregir o descartar la propuesta y tener autoridad para detener el

uso. De lo contrario aparece el sesgo de automatización: aceptar una recomendación porque la produjo el sistema. Una revisión cansada o puramente formal no corrige ese riesgo; solo lo disimula.

La proporcionalidad ofrece una regla útil: cuanto mayor sea el efecto sobre los derechos, más exigentes deben ser la autorización, la evaluación previa, la trazabilidad y la intervención humana. Corregir el estilo de un texto sin datos personales no plantea el mismo riesgo que predecir la conducta de un alumno o apoyar una decisión sobre un centro. Regular ambos casos como si fueran idénticos conduce unas veces a prohibiciones inútiles y otras a una peligrosa sensación de seguridad.



INFOGRAFÍA N.º 5. LÍMITES QUE NO DEBEN CRUZARSE.

9. Conclusiones

La IA no rompe la identidad de la Inspección, pero sí amplía su campo de observación. La profesión tendrá que comprender sistemas que median en el aprendizaje y, a la vez, utilizar con criterio herramientas que ordenen evidencias y alivien tareas repetitivas.

España dispone de un marco jurídico actualizado y de referencias profesionales para avanzar. El siguiente paso exige cinco decisiones: una guía común, herramientas corporativas seguras, formación acreditada, pilotos evaluables y protocolos para supervisar la IA en los centros. Cada innovación debe poder explicar qué mejora, a quién beneficia, qué riesgo introduce, cómo se corrige y quién responde. Si una de esas preguntas queda sin respuesta, el proyecto todavía no está maduro.

La Inspección aumentada no es la que delega más en la máquina, en su caso en la IA. Es la que utiliza la tecnología para hacer mejores preguntas, disponer de evidencias más ordenadas y estar más presente allí donde ningún algoritmo puede sustituirla: en los centros y junto a las personas. Esa es la paradoja más fértil de esta transformación: usar mejor la IA para ejercer de forma más humana una responsabilidad pública.

El gasto público en educación se estanca en el 4,7% del PIB de la UE

Suecia, Finlandia y Bélgica lideran el esfuerzo inversor, mientras Rumanía, Grecia y Malta se sitúan en el extremo contrario. Los datos vuelven a poner sobre la mesa hasta qué punto el esfuerzo presupuestario europeo es suficiente para mejorar las competencias de la población.

MIRANDA ESCOLAR. 31 de agosto de 2026

La Unión Europea mantiene prácticamente congelado su esfuerzo público en educación. Según los últimos datos publicados por Eurostat, los gobiernos de los Estados miembros destinaron en 2023 el equivalente al 4,7% del Producto Interior Bruto (PIB) a financiar la educación, desde la etapa preescolar hasta la enseñanza superior. El porcentaje es exactamente el mismo que en 2022, aunque supone un retroceso de 0,3 puntos porcentuales respecto al 5% alcanzado en 2020, año en el que se registró el máximo desde que Eurostat comenzó esta recopilación estadística en 2012.

El dato resulta especialmente significativo porque la educación constituye una de las principales herramientas con las que cuentan las economías europeas para mejorar las competencias de su población, elevar la productividad y facilitar la adaptación de los trabajadores a las transformaciones tecnológicas. Sin embargo, el porcentaje destinado a educación sobre el PIB permanece prácticamente estancado.

En términos absolutos, el gasto público europeo en educación alcanzó en 2023 unos 806.000 millones de euros, equivalentes al 4,7% del PIB comunitario, según el análisis de Eurostat sobre gasto público por funciones.

Suecia, Finlandia y Bélgica encabezan la inversión

Las diferencias entre los Estados miembros son considerables. Suecia fue el país que destinó una mayor proporción de su PIB a educación en 2023, con un 6,8%, seguida de Finlandia, con un 6,3%, y Bélgica, con un 6,2%. En el extremo opuesto aparecen Rumanía, con un 3%, Grecia, con un 3,3%, y Malta, con un 3,4%. La distancia entre Suecia y Rumanía alcanza, por tanto, 3,8 puntos porcentuales del PIB, una diferencia que ilustra la diversidad de modelos educativos y de prioridades presupuestarias existentes dentro de la Unión.

La comparación no significa necesariamente que los países que destinan un mayor porcentaje del PIB obtengan automáticamente mejores resultados educativos. El volumen de recursos es solamente uno de los factores que determinan el funcionamiento de un sistema educativo. También influyen la organización escolar, la formación y remuneración del profesorado, la distribución territorial del gasto, la orientación de los programas, la Formación Profesional, la educación superior, la innovación y la capacidad de convertir la inversión en mejores competencias.

El comportamiento desde el inicio de la serie resulta especialmente interesante. El 5% del PIB registrado en 2020 constituye hasta ahora el máximo de la serie de Eurostat. Posteriormente, el porcentaje descendió y se situó en el 4,7% tanto en 2022 como en 2023. La evolución puede interpretarse parcialmente en el contexto extraordinario provocado por la pandemia, cuando los Estados europeos incrementaron determinados esfuerzos públicos y el PIB experimentó una fuerte alteración. Por ello, la comparación porcentual debe realizarse con cautela.

Pero el hecho de que, tres años después, el porcentaje continúe por debajo de aquel máximo vuelve a plantear una cuestión de fondo: ¿está Europa aumentando suficientemente su inversión educativa para afrontar los cambios que están transformando el mercado laboral? La pregunta adquiere especial relevancia ante la digitalización, la inteligencia artificial, la transición energética y la creciente demanda de trabajadores con competencias técnicas y digitales.

Educación como inversión económica

El gasto educativo no debería contemplarse exclusivamente como una partida social. También constituye una inversión en capital humano. Una población mejor formada puede tener mayores posibilidades de acceder a empleos cualificados, adaptarse a nuevas tecnologías y desarrollar actividades con mayor productividad. En consecuencia, el nivel de formación de la población puede terminar teniendo efectos sobre la competitividad empresarial, el crecimiento económico y los salarios.

Esta conexión resulta especialmente relevante en un momento en que numerosos sectores europeos afrontan dificultades para encontrar trabajadores con determinadas capacidades. Eurostat dispone precisamente de indicadores que permiten analizar el gasto educativo no sólo como porcentaje del PIB, sino también por niveles educativos, orientación de los programas —general o profesional—, fuentes de financiación y gasto por alumno o estudiante. Esto permite introducir una cuestión que el simple 4,7% no puede responder: no sólo importa cuánto dinero se dedica a educación, sino dónde se invierte y qué resultados produce.

En este contexto, la Formación Profesional puede desempeñar un papel especialmente importante. La economía europea necesita trabajadores capaces de incorporarse rápidamente a sectores como la industria avanzada, la digitalización, la energía, la logística, la ciberseguridad o las tecnologías relacionadas con la transición energética. Una educación profesional conectada con las necesidades reales de las empresas puede facilitar esa transición.

El propio sistema estadístico de Eurostat distingue entre programas de orientación general o académica y programas de orientación profesional, además de desglosar el gasto por niveles educativos. La cuestión deja de ser entonces únicamente cuánto gasta Europa en educación y pasa a ser qué tipo de capacidades está financiando con ese gasto.

Educación y salarios: una conexión que puede resultar decisiva

El dato de Eurostat adquiere una especial dimensión si se relaciona con el debate sobre los salarios y el coste de la vida. Una mayor inversión educativa puede contribuir a mejorar las competencias de los trabajadores y favorecer su acceso a puestos de mayor cualificación. Pero para que esa mejora termine traducándose en salarios más elevados es necesario que exista también una economía capaz de generar empleos productivos.

La educación, por sí sola, no garantiza una subida salarial. Una persona puede tener una titulación superior y encontrarse en un mercado laboral con escasas oportunidades, o desempeñar un puesto en el que no pueda utilizar plenamente sus competencias. Por eso, el verdadero desafío europeo consiste en establecer una

conexión más estrecha entre educación, formación profesional, innovación, productividad empresarial y empleo de calidad.

Las diferencias entre países muestran también que no existe un único modelo europeo de financiación educativa. Mientras Suecia dedica casi siete euros de cada cien generados por su economía al gasto público educativo, Rumanía dedica alrededor de tres. Esta brecha no permite por sí sola establecer una clasificación de los sistemas educativos, pero sí evidencia que las prioridades presupuestarias nacionales son muy diferentes.

Además, el porcentaje sobre PIB puede ocultar diferencias en el gasto por alumno. Un país con un PIB elevado puede dedicar un porcentaje relativamente menor y, sin embargo, disponer de un gasto absoluto por estudiante considerable. Por ello, la comparación debe incorporar otros indicadores antes de establecer conclusiones sobre la eficiencia de cada sistema.

Los datos de Eurostat dibujan una Unión Europea que mantiene un esfuerzo público educativo estable, pero que no ha recuperado el nivel relativo alcanzado en 2020. El 4,7% del PIB representa un volumen de recursos extraordinariamente elevado, pero la cuestión fundamental ya no parece ser exclusivamente si Europa gasta mucho o poco, sino si está gastando de la manera adecuada para afrontar las necesidades de las próximas décadas. La llegada de la inteligencia artificial puede modificar numerosas ocupaciones; la industria necesita perfiles técnicos; la transición energética demanda nuevas capacidades; y el envejecimiento de la población obliga a elevar la productividad de los trabajadores disponibles.

En este escenario, una política educativa orientada únicamente a incrementar el número de titulados puede resultar insuficiente. Europa necesita también competencias prácticas, formación continua, especialización técnica y capacidad para actualizar conocimientos durante toda la vida laboral. Los datos de Eurostat dejan, por tanto, una doble lectura. Por un lado, la educación mantiene un peso relevante dentro del presupuesto público europeo, con un gasto equivalente al 4,7% del PIB. Por otro, el hecho de que ese porcentaje permanezca estable mientras se acelera la transformación tecnológica plantea la cuestión de si Europa está invirtiendo suficientemente en las competencias que determinarán su productividad y sus salarios futuros.

"El viejo debate entre conocimientos frente a habilidades es una falsa dicotomía: necesitamos ambas cosas"

La educación inclusiva se ha convertido en uno de los principales desafíos de los sistemas educativos modernos: garantizar que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades, circunstancias personales o necesidades específicas de apoyo, puedan aprender en igualdad de condiciones.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 02 de septiembre de 2026

Ya no se trata únicamente de que los estudiantes compartan un mismo espacio físico, sino de construir centros capaces de adaptarse a la diversidad de quienes los integran, eliminando las barreras que pueden dificultar el aprendizaje, la participación y la convivencia.

Este cambio de paradigma exige transformar las aulas, pero también la organización de los centros, la formación de los docentes y la disponibilidad de recursos especializados. La atención individualizada, la accesibilidad, las metodologías adaptadas, la colaboración con las familias y la incorporación de profesionales de apoyo adquieren así un papel cada vez más relevante. En un contexto marcado además por la evolución demográfica y la reducción del número de alumnos en determinadas etapas y territorios, la educación inclusiva plantea una oportunidad para utilizar esa menor presión sobre las aulas para avanzar hacia grupos más reducidos y una atención educativa más personalizada. De ello conversamos en esta entrevista con Andrew Hammond, Director de Aprendizaje Inclusivo de Outcomes First Group.

Tras más de 25 años como docente y director de centros, ¿qué cambios estructurales considera esenciales para que los sistemas educativos pasen de un modelo centrado en los contenidos a otro verdaderamente enfocado en el desarrollo integral del alumnado?

Nuestro modelo de educación no ha cambiado de forma significativa desde la época victoriana (en el Reino Unido, concretamente desde la Ley de Educación de Forster de 1870), cuando se encomendó a las escuelas la tarea de formar una mano de obra alfabetizada y con competencias numéricas. El legado de este modelo es una cadena de montaje del aprendizaje y un control de calidad basado en calificaciones académicas, lo que a su vez conduce a una obsesión por los resultados medibles. Sin embargo, fuera de las puertas del colegio, la vida no funciona así, y las calificaciones por sí solas no necesariamente te ayudarán en tu matrimonio, en tus amistades o con tus clientes.

Creo que el verdadero objetivo de la educación es preparar a los niños para las oportunidades y responsabilidades de la vida adulta. El término "competencias del siglo XXI" parece ya desfasado, veintiséis años después de haber comenzado el siglo, pero son las "habilidades vitales para el futuro" las que determinan en qué medida una persona joven alcanzará una vida plena y exitosa.

Para mí, la clave está en cómo incorporamos estas habilidades al currículo, en lugar de presentarlas como un programa complementario reservado para los “días fuera del currículo” o actividades puntuales de trabajo en equipo. Habilidades como el pensamiento crítico, el uso de la tecnología, la colaboración y la comunicación se aprenden mejor a través del *contexto de los contenidos*. Es decir, estas competencias transversales necesitan un contexto para tener sentido y propósito.

El viejo debate entre “conocimientos frente a habilidades” es una falsa dicotomía: necesitamos ambas cosas. No solo importa lo que sabes, sino lo que eres capaz de hacer con lo que sabes, y esto está íntimamente ligado a cómo te sientes. Por eso, además de integrar habilidades para la vida en el currículo, necesitamos un mayor foco en el bienestar, el autocuidado y la autoestima (esta última conduce a la autodisciplina, que quizá sea la habilidad vital más importante de todas).

Como responsable del modelo de aprendizaje multidimensional y del marco ACTIVE, ¿cómo se traduce este enfoque personalizado, basado en fortalezas y talentos, en la práctica diaria del aula?

Enseñamos habilidades y actitudes para la vida dentro y a lo largo de todo nuestro currículo. Queremos desarrollar alumnado *activo*, no pasivo. Esto implica pasar de leer, memorizar y repetir información, a enfrentarse a ideas, examinar el conocimiento en términos de veracidad y relevancia, y formular opiniones propias.

Nuestro marco ACTIVE es un modelo pedagógico basado en evidencias para un aprendizaje transformador. ACTIVE complementa cualquier currículo publicado, ya que impulsa al alumnado a **Adquirir** nuevos conocimientos, **Conectarlos** con lo que ya sabe y con el mundo que le rodea, y **Transformarse** como aprendiz mediante la reflexión, la colaboración y la comunicación.

La inclusión suele abordarse como una obligación normativa, pero usted la presenta como un “catalizador del aprendizaje”. ¿Qué evidencias o experiencias le han llevado a defender este enfoque más proactivo?

Tras muchos años trabajando en centros educativos y liderando comunidades escolares, estoy convencido de que todos aprendemos —y trabajamos— mejor cuando sentimos que pertenecemos a un lugar en el que podemos ser auténticamente quienes somos. Ese sentimiento de pertenencia tiene un impacto positivo en nuestro bienestar y en nuestra autoestima, lo que a su vez influye en nuestra autodisciplina y motivación.

Una cultura inclusiva no es el objetivo final; es solo el punto de partida. Si creamos las condiciones para que todo el alumnado sienta que pertenece, le damos el poder de esforzarse y alcanzar su potencial. Las decisiones intencionadas que toman los líderes en los colegios para construir una cultura inclusiva influyen directamente en el grado en el que el alumnado se implica y prospera.

Pero tiene otro beneficio clave: al empoderar a todo el alumnado para que encuentre su voz auténtica en un entorno seguro e inclusivo, damos la bienvenida a múltiples puntos de vista y experiencias vitales. Este es el “dividendo de la inclusión”: una cultura de aprendizaje en la que el alumnado se expone a una rica diversidad de ideas y perspectivas.

Desde su experiencia colaborando con editoriales como Oxford o Cambridge, ¿cree que los materiales educativos actuales están alineados con esta visión inclusiva y personalizada, o siguen anclados en modelos tradicionales?

Por su propia naturaleza, los libros de texto —o sus versiones digitales— presentan los contenidos curriculares necesarios para superar exámenes académicos, y hoy en día lo hacen de formas cada vez más atractivas y multimodales. Las editoriales saben que la implicación del alumnado es esencial, del mismo modo que el profesorado sabe que comenzar una clase diciendo: “Buenos días, abrid el libro por la página 10” difícilmente captará la atención.

Producir múltiples versiones de un mismo recurso, diferenciadas de innumerables formas para atender a distintas capacidades de aprendizaje es francamente complejo. Es responsabilidad del profesorado adaptar y andamiar los materiales para que todo el alumnado pueda acceder al aprendizaje.

En mi experiencia, los recursos educativos más eficaces sitúan al docente en la “silla del director de cine”, proporcionándole las herramientas necesarias para implicar y despertar el interés de su audiencia. Ese kit del docente incluye una amplia gama de recursos diseñados para activar la curiosidad, provocar la resolución de problemas e inspirar la creatividad. Las mejores editoriales mantienen un diálogo constante con los centros para comprender cómo presentar el conocimiento de forma que tenga significado y propósito para el alumnado actual.

¿Qué papel desempeñan los docentes en este cambio de paradigma y qué tipo de formación o apoyo necesitan para aplicar con éxito un modelo como ACTIVE en contextos reales?

¿Qué significa ser docente en 2026? Competimos con una avalancha de contenidos en redes sociales, presentados en formatos breves y fácilmente consumibles. Hechos y opiniones, verdad y falsedad, parecen difuminarse. Un aprendiz activo es capaz de discernir la diferencia, de posicionarse, de sostener un criterio y saber qué es lo correcto.

Por ello, el rol del profesorado está evolucionando: de ser el principal transmisor de información a convertirse en guía, orientador, curador y facilitador. Suelo decir que el profesorado no debería llegar a casa exhausto

mientras el alumnado sale del aula con energía; debería ser al revés: el alumnado debería terminar cansado tras haberse implicado activamente en su aprendizaje, en lugar de haber permanecido sentado observando cómo el docente se agota.

Facilitar conversaciones significativas es un trabajo exigente. Nuestro marco ACTIVE ofrece la estructura necesaria para que el alumnado investigue, aplique tecnología, resuelva problemas, colabore y desarrolle sus competencias comunicativas. Estamos creando un conjunto de materiales formativos que espero empoderen a todo el profesorado, reforzando su autoeficacia y su capacidad de acción en el aula.

La práctica reflexiva es nuestro objetivo: permitir que el profesorado observe el impacto de su pedagogía no solo a través de los resultados académicos, sino también mediante indicadores de implicación y actitudes hacia sí mismos y hacia la vida escolar.

En un contexto educativo cada vez más diverso y complejo, ¿cómo pueden los centros equilibrar el rigor académico con el respeto al ritmo, las capacidades y los talentos únicos de cada estudiante sin generar desigualdades?

En Outcomes First Group creemos profundamente que cada estudiante es único, que cada uno posee talentos y capacidades, y que todos tienen un futuro extraordinario por delante. Como dijo Howard Gardner, no importa cuán inteligente seas, sino de qué manera lo eres.

Nos motiva ayudar a nuestro alumnado a descubrir sus talentos únicos y a liberar su potencial. Leonardo da Vinci se describía a sí mismo como un hombre sin una educación formal. Si hoy tuviéramos a un joven Leonardo —o Leonora— en nuestras aulas, ¿cómo lo sabríamos? ¿Están nuestros sistemas y procesos preparados para visibilizar talentos creativos que pueden quedar fuera del foco académico tradicional? Estas son las preguntas que me impulsan.

Nuestra labor es crear las condiciones para que todo el alumnado encuentre su “elemento” y el mejor camino para sí mismo. Sí, tenemos una agenda académica: queremos que obtengan las mejores calificaciones posibles. Pero la experiencia me dice que aspirar a nuestra mejor versión es más valioso que compararnos negativamente con los demás. Muchas de las habilidades y competencias para el futuro que promovemos no se ven reflejadas en clasificaciones y rankings, pero pueden desarrollarse en cada persona como parte de su viaje hacia la vida adulta.

Estrés docente: qué nos dicen las últimas investigaciones

Termina la última sesión del día, pero no termina el trabajo docente. Quedan correos, reuniones, incidencias, preparación de materiales y recursos didácticos, evaluación continua, plataformas, documentación, familias, coordinación y decisiones que muchas veces hay que tomar con poco tiempo.

Alejandro Ribes Ferrer. Director de la UNED en Castellón. 03 de septiembre de 2026

El docente sale del centro, pero la mayor parte del centro se marcha con él, en su mochila. Mientras prepara la cena, recuerda el mensaje que todavía no ha contestado, esa conversación pendiente con una familia o aquello que tendrá que resolver a primera hora del día siguiente.

Que enseñar es una profesión exigente no es ninguna novedad. Lo que quizá conviene preguntarnos es cuándo esa exigencia deja de ser puntual y comenzamos a considerar normal que el profesorado trabaje permanentemente sometido al estrés. Y, sobre todo, qué nos dice hoy la investigación sobre ello.

Dos docentes pueden enfrentarse a una situación parecida y no vivirla exactamente de la misma manera. El estrés no depende únicamente de cuánto trabajo exista, sino también de cuánto control sentimos que tenemos, de los recursos disponibles y de hasta qué punto creemos que podemos responder adecuadamente a aquello que se nos exige. En investigación, esta valoración que hacemos de las demandas que afrontamos y de los recursos que tenemos para responder a ellas se conoce como “estrés percibido”. Y eso no significa, ni mucho menos, que “todo esté en nuestra cabeza”.

Uno de los errores más frecuentes es buscar una única causa del estrés docente. La investigación actual señala precisamente lo contrario. Una revisión publicada por Ghasemi en 2025 propone entenderlo desde diferentes niveles: hay demandas vinculadas al propio trabajo de aula, otras relacionadas con las relaciones profesionales y la organización de los centros, y otras que incluso escapan al control directo del docente, como determinadas reformas, políticas o decisiones institucionales. Cuanto menor es el control que una persona tiene sobre aquello que la estresa, más difícil resulta resolverlo únicamente mediante estrategias psicológicas individuales.

Zagni, Pellegrino, Ianes y Scrimin en 2025 trabajaron con una muestra nacional de 1.904 docentes italianos y precisamente propusieron un modelo acumulativo. Encontraron que el estrés relacionado con el propio centro, la burocracia y las relaciones escolares contribuía significativamente al estrés percibido. Una reunión aislada probablemente no explica el estrés docente. Tampoco un correo, una incidencia, una evaluación o un

documento administrativo. El problema puede aparecer cuando todo ello comienza a acumularse: aula, burocracia, relaciones, falta de tiempo, responsabilidades y sensación de no llegar.

Yang y colaboradores (2025) publicaron una revisión sistemática de 54 estudios sobre tecnoestrés docente. Encontraron fuentes relacionadas tanto con las propias tecnologías como con las condiciones laborales y la percepción personal, y observaron consecuencias sobre el bienestar y el desempeño profesional. También encontraron que la evidencia sobre cómo reducirlo sigue siendo todavía limitada.

Una investigación todavía más reciente, publicada por Katsarou y colaboradores en 2026, analizó a 101 docentes de Educación Infantil en Grecia. Un mayor estrés laboral se asoció con más respuestas punitivas o minimizadoras ante las emociones negativas de los niños y con menos respuestas orientadas a ayudarles a expresar sus emociones o resolver aquello que estaban viviendo. Al tratarse de un estudio correlacional, estos resultados no permiten afirmar que el estrés sea directamente la causa de esas respuestas, pero sí plantean una cuestión educativa importante: sus efectos pueden atravesar la puerta del aula.

Si conocemos mejor los factores que generan estrés, la siguiente pregunta es inevitable: ¿qué puede ayudar a reducirlo? Una investigación publicada en 2026 por Ornaghi, Cavioni y Conte ofrece una pista interesante. El estudio contó con 151 docentes italianos y evaluó una intervención online dirigida a fortalecer competencias socioemocionales y autoeficacia. Tras la intervención se observaron mejoras en ambas variables y una reducción del estrés percibido. Sin embargo, cuando los investigadores analizaron qué podía explicar mejor esa disminución, encontraron que el aumento de la autoeficacia desempeñaba un papel especialmente relevante. Sentirse capaz de afrontar una situación no elimina la dificultad, pero puede modificar significativamente la manera en que esa demanda es percibida y afrontada.

También sabemos cada vez más sobre el papel de la regulación emocional. Xu, Haratyan y Tian (2026) publicaron una revisión sistemática que reunió 165 estudios sobre regulación emocional y bienestar docente. Estrategias como la reevaluación cognitiva, el mindfulness o la regulación apoyada en las relaciones aparecieron asociadas de manera consistente con menor estrés y mayor capacidad de afrontamiento, mientras que la rumiación y determinadas formas rígidas de supresión emocional se relacionaron con resultados menos favorables. Pero la misma revisión introduce un matiz importante: estas estrategias no actúan en el vacío. La carga de trabajo, el apoyo institucional y las características del contexto pueden facilitar o dificultar que el profesorado pueda ponerlas realmente en práctica.

La investigación reciente vemos que nos está alejando de explicaciones demasiado simples. El estrés docente no puede entenderse únicamente mirando al individuo ni únicamente señalando al sistema. Los recursos personales importan: la autoeficacia, la regulación emocional, las estrategias de afrontamiento, las relaciones de apoyo o la capacidad de recuperación pueden marcar diferencias. Pero también importan la carga laboral, la burocracia, la autonomía, el reconocimiento, las relaciones profesionales, el apoyo institucional y las nuevas demandas tecnológicas.

Por eso, cuidar al profesorado no puede consistir solamente en enseñarle a gestionar mejor aquello que le sucede. También implica preguntarnos por qué le sucede, qué demandas podemos evitar, cuáles podemos reorganizar y qué recursos necesita realmente para hacer bien su trabajo.

Quizá la pregunta ya no sea únicamente cómo conseguimos docentes menos estresados. Tal vez debamos empezar a preguntarnos qué escuela necesitamos construir para que vivir permanentemente estresado deje de formar parte de la profesión docente.

Alejandro Ribes es Director de la UNED y profesor del Máster Universitario en Formación del Profesorado. Formador y experto en educación emocional, bienestar y desarrollo personal y profesional



Valencia no se fía de sus docentes: la inspección velará por su «neutralidad» y contra el «adoctrinamiento»

La nueva normativa no desvela qué significan dichos conceptos. La mayor parte de la comunidad educativa se muestra contraria, empezando por las tres asociaciones de inspectores

Pablo Gutiérrez de Álamo. 1septiembre 2026

El curso pasado terminó en Valencia con una huelga de varias semanas que se cerró en falso con un acuerdo parcial firmado por dos de los cinco sindicatos en lucha. La amenaza de continuar la huelga en septiembre estaba sobre la mesa.

En este contexto, se publicó el pasado 11 de agosto la ley 5/2026 de medidas fiscales, de gestión administrativa y financiera, y de organización de la Generalitat. En ella se han establecido algunas modificaciones relativas a educación, aunque ha sido la relacionada con la inspección la que ha levantado más ampollas.

Se ha utilizado esta ley para modificar el Decreto 80/2017, de 23 de junio, del Consell, por el que se regula la actuación, el funcionamiento y la organización de la inspección. Se ha añadido una nueva función a este cuerpo, integrado por 135 personas: «Velar por la neutralidad ideológica en los centros educativos, supervisando las actividades docentes, los materiales curriculares y los actos escolares se mantengan ajenos a cualquier tipo de adoctrinamiento, garantizando el respeto al pluralismo y la libertad de conciencia del alumnado y de sus familias, así como los derechos derivados de la libertad lingüística».

Jeremías Moragües es inspector de educación en la Comunidad Valenciana y portavoz de ADIDE PV, una de las tres asociaciones que engloban a las y los inspectores. «No era necesario este cambio, asegura al teléfono, porque el cumplimiento del marco legal ya está regulado en la normativa».

Qué es neutralidad

Denuncia el hecho de que se defienda una supuesta neutralidad en la educación cuando «la educación no puede ser neutral ante (cuestiones como) la convivencia, la sostenibilidad, la pluralidad, etc. No entendemos por dónde puede ir» la normativa, dice.

Aunque han enviado escritos a diferentes organismos y personas, están esperando todavía alguna aclaración por parte de la Inspección General en la reunión que, presumiblemente, tendrán el próximo 2 de septiembre, como cada miércoles. Una reunión en la que esperan que se aclaren conceptos como el de neutralidad y adoctrinamiento.

Marc Candela es representante del STEPV, sindicato mayoritario en la Comunidad y una de las caras más visibles de las jornadas de protesta del pasado curso. Tiene claro que la Administración educativa no va a aclarar, de ninguna manera, qué significa ninguno de estos conceptos.

Y no lo hará para mantener al profesorado en jaque ante la posibilidad de una denuncia de cualquier personas por cualquier asunto que le parezca poco neutral. Esto es lo que ha justificado que quieran realizar una campaña entre el profesorado en los próximos días, para que no dejen de hacer las actividades que suenan a pesar de estos cambios.

«La ley no cubre ningún agujero, pero crea una categoría: la sospecha ideológica», explica Miquel Soler, ex secretario autonómico de Educación en el gobierno del Botànic. Para el máximo responsable de educación dentro del PSV, «El objetivo no es que haya denuncias, sino que la gente se asuste y no haga nada».

Preguntada la Conselleria d'Educació precisamente por el significado de ambos términos, así como por la posibilidad de que se hubieran dado casos que no hubieran trascendido a la opinión pública pero sí hubieran justificado dicho cambio normativo, al cierre de esta edición todavía no se ha recibido respuesta alguna.

Sin negociación. Con sospecha

No solo es que la norma se haya publicado en medio de las vacaciones del profesorado sino que, además, supone un cambio en las funciones de la inspección. Según Candela y Moragües esto debería haber supuesto, al menos, que se informara tanto a las asociaciones como los sindicatos sobre la norma antes de su publicación.

«En principio cualquier modificación en las condiciones laborales tiene que pasar por mesa de negociación», explica Candela.

Es algo en lo que está de acuerdo Moragües, que reivindica la necesidad de esa negociación al haber un cambio en las funciones de la inspección.

Para ambos representantes, además, sobrevuela la sospecha constante sobre el profesorado valenciano. «Ha generado el rechazo del profesorado», explica Moragües, que entiende que este sufre de la falta de confianza. «Se sospecha de adoctrinamiento, algo impensable». «Lo que hay detrás es la consecuencia de aprobar los presupuestos con el apoyo de la extrema derecha», sostiene. «Se trata de una enmienda de VOX que el PP acepta», defiende Candela.

Soler añade que no es un problema de ahora, sino que ya viene de los tiempos del PIN (veto) parental que intentó instaurar Vox cuando no tenía capacidad legislativa ni ejecutiva. También se une a las denuncias y críticas, rememora, que sufrieron Vicent Soler en 2017 por dar «mítines» en insitutos, o la campaña de PP y Ciudadanos en 2019 cuando se acusaba al profesorado de adoctrinar por orden de Vicent Marzá y el propio Miquel Soler cuando eran los responsables de la educación valenciana.

El problema añadido lo explica Candela. Al haber utilizado el mecanismo de publicarlo en una ley, los sindicatos no tienen potestad para recurrir la norma, como sí podrían haber hecho de tratarse de un decreto.

La reversión pasaría por la petición de 50 diputados o 50 senadores o bien, la actuación del Gobierno central a través de la Alta Inspección.

Protestas

Marc Candela tiene claro que este giro legislativo es una respuesta de Educació relacionada con las protestas y la movilización del curso pasado. Y viene, además, a aumentar la tensión entre los sindicatos y la Conselleria que ya tiene en el horizonte la primera manifestación convocada para el próximo 12 de septiembre en las tres capitales provinciales.

La huelga indefinida que cerró el curso pasado se sostuvo durante algo más de un mes y, formalmente, sigue convocada, aunque está suspendida. Esto quiere decir que en cualquier momento pueden comenzar, de nuevo, los paros en las aulas sin necesidad de realizar una convocatoria nueva.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Aulas de baja estimulación: la metamorfosis física de las escuelas para adaptarse a la realidad del autismo

Con más de 72.000 alumnos diagnosticados de autismo en España, el diseño de 'baja estimulación' y el mobiliario dinámico sustituyen a las aulas hiperestimulantes para frenar el colapso del sistema.

N. García. 23-07-2026

El Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) ha dejado de ser una realidad diagnóstica minoritaria para convertirse en la necesidad específica de apoyo educativo que más ha crecido en las escuelas. Según la última estadística oficial publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el alumnado con TEA escolarizado en enseñanzas no universitarias en España supera ya los 72.000 estudiantes.

La serie histórica oficial revela un incremento sin precedentes: en la última década, el número de alumnos con este diagnóstico en centros ordinarios y de educación especial se ha disparado más de un 200%. De hecho, los datos consolidados por la Confederación Autismo España a partir de los registros públicos confirman que el alumnado con autismo representa ya más de un 28% del total de los estudiantes identificados con necesidades educativas especiales en el país, situándose a la cabeza de las estadísticas de discapacidad en el entorno escolar.

Este aumento vertical suele levantar la misma sospecha en el debate público: ¿hay cada vez más personas con autismo o es que ahora se diagnostica mejor? La literatura científica y los informes epidemiológicos internacionales inclinan la balanza de manera clara hacia la segunda opción. Investigaciones recientes publicadas por el Centro para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) y estudios replicados en el entorno neurocientífico europeo señalan que nos encontramos ante un refinamiento histórico de las herramientas de detección, y no ante un factor ambiental que esté multiplicando la prevalencia de forma orgánica.

Durante décadas, el autismo estuvo fuertemente infradiagnosticado debido a criterios médicos sumamente restrictivos que solo identificaban los casos asociados a una discapacidad intelectual severa o a manifestaciones conductuales muy evidentes. La evolución hacia el concepto de "espectro" y la publicación de manuales clínicos actualizados como el DSM-5 cambiaron las reglas del juego.

La paradoja que afronta España es que la mejora en la detección médica ha avanzado más rápido que la capacidad de respuesta de la administración educativa. El diagnóstico temprano funciona, pero la dotación de recursos humanos y de infraestructuras específicas (como las aulas de escolarización preferente) se calcula sobre presupuestos que no asimilan la velocidad de esta curva estadística.

El problema, por tanto, ya no es descubrir la neurodivergencia del alumno, sino qué hacer al día siguiente de que la familia reciba el informe clínico. Es en este punto de saturación donde la gestión de los recursos se fragmenta y donde el modelo español empieza a mostrar sus luces y sombras frente al espejo de otros países.

Ante este escenario de saturación, la respuesta del sistema educativo tradicional ha sido históricamente organizativa o de personal: contratar más especialistas, fragmentar horarios o derivar alumnos. Sin embargo, una corriente emergente de investigadores y arquitectos educativos sostiene que el verdadero cuello de botella no radica solo en las ratios de profesores, sino en la propia concepción del espacio físico. El estallido estadístico de diagnósticos de TEA y Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) está forzando un debate estructural inédito: la necesidad de demoler el diseño industrial del aula tradicional para dar paso a la neuroarquitectura.

Durante más de un siglo, las escuelas se han diseñado bajo un estándar homogéneo de paredes saturadas de murales cromáticos, iluminación fluorescente parpadeante, pasillos reverberantes y pupitres rígidos que

penalizan el movimiento. Para un alumno neurotípico, este entorno puede ser simplemente ruidoso; para un estudiante con TEA o TDAH, constituye una agresión sensorial constante que activa los mecanismos de defensa de su sistema nervioso, bloqueando cualquier posibilidad de aprendizaje académico.

La literatura científica internacional demuestra de forma contundente que el espacio físico no es un contenedor neutro. En un estudio de la Universidad de Salford (Reino Unido) dirigido por el profesor Peter Barrett y publicado en la revista científica *Building and Environment*, se concluyó que los factores físicos del aula — como la calidad de la luz, el ruido y la ordenación visual— explican hasta un 16% de las variaciones en el progreso del aprendizaje anual de los alumnos. El informe destaca que la sobreestimulación visual, con aulas repletas de estímulos desorganizados, satura la capacidad de filtrado cognitivo, un problema que se amplifica exponencialmente en niños con perfiles de atención dispersa como el TDAH.

A la saturación visual se suma la agresión invisible de la luz y el sonido. Investigaciones europeas en el campo de la neurobiología escolar señalan que los tubos fluorescentes convencionales emiten un zumbido de alta frecuencia y un parpadeo imperceptible para el ojo común, pero que el cerebro de un alumno con TEA procesa nítidamente, provocando fatiga visual, migrañas y conductas de autoestimulación defensiva. Asimismo, la literatura alemana en torno al concepto de *Barrierefreies Bauen* (construcción libre de barreras), impulsada por directrices de institutos tecnológicos como la Universidad de Stuttgart, incide en que los altos tiempos de reverberación o eco de las aulas convencionales deterioran la discriminación del habla. Para un alumno con TDAH, verse obligado a filtrar el ruido ambiental para descifrar la voz del profesor exige un sobreesfuerzo neurológico tan extenuante que precipita el colapso atencional a mitad de la jornada.

¿Qué dicen los expertos?

Para Toni García Arias, profesor de Sociología de la Educación en la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA) y director del Máster de Psicopedagogía de la Universidad Internacional de Valencia (VIU), el zumbido de un fluorescente, los colores chillones o el abecedario en los frisos son solo "ruido de fondo" que un cerebro neurotípico aísla sin problemas. Sin embargo, advierte que el filtro sensorial de muchas personas neurodivergentes funciona de forma diferente, haciendo que estímulos imperceptibles capten gran parte de su atención o generen saturación: "Muchos estímulos llegan con más intensidad o compiten simultáneamente por nuestra atención. Para nosotros, todo puede suponer un estímulo de agobio o un estímulo de distracción".

El docente —galardonado también como Mejor Docente de Primaria de España— critica la moda reciente de llenar las aulas de carteles, mapas y dibujos como si fuesen parques temáticos. Explica que, aunque es normal que exista cierto colorido, el exceso contribuye al agotamiento sensorial, perjudicando especialmente a alumnos con TDAH o TEA. El trasfondo de este problema radica en la propia naturaleza de la mente: "Debemos recordar que la atención es un recurso limitado. Y más hoy en día. Cada cartel, cada color llamativo, cada mensaje pegado en una pared compite, de alguna manera, por captar la mirada del alumno".

Arias matiza que no se trata de vaciar las aulas o convertirlas en espacios fríos, sino de tener criterio pedagógico, ya que una pared puede enseñar o puede distraer. Apoyándose en la neuroeducación, defiende los entornos ordenados y visualmente equilibrados para mejorar la concentración y el bienestar, concluyendo que un aula bien diseñada es aquella que permite dirigir la atención hacia el aprendizaje.

Al abordar el uso de mobiliario adaptativo, García Arias, en su calidad de experto en la formación de docentes como Profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UDIMA, sostiene con firmeza que el sistema funciona. Desde la perspectiva neurocientífica, argumenta que el movimiento no es enemigo de la atención, sino que para alguien con TDAH es el motor que enciende el cerebro debido a la necesidad de mayor estimulación para fabricar dopamina: "Cuando un niño se mueve, se balancea o rebota el pie, está 'autoestimulándose' para fabricar la química que necesita para mantenerse despierto y procesar lo que dices. Si le obligas a quedarse como una estatua, va a usar el 100% de su energía en no moverse. Resultado: cero atención a la clase".

Al analizar la libertad y el presupuesto de los colegios para rediseñar sus espacios, el también director del Máster de Dirección, Liderazgo y Gestión de Centros Educativos de la VIU muestra una postura muy crítica con el estado actual de las infraestructuras: "En mis charlas y ponencias siempre digo que, por lo general, los centros educativos son feos y su distribución y su estética no fomentan el aprendizaje. Pero revertirlo es complicado, porque supone una inversión que los centros educativos no tenemos".

Lamenta que las leyes educativas apuesten sobre el papel por la inclusión y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) pero no aporten los recursos materiales necesarios. Explica que los fondos ordinarios de los centros públicos son insuficientes para transformaciones profundas y que un taburete adaptado puede costar el triple que una silla estándar.

Asimismo, detalla que incluso cuando se dispone del dinero, la administración se convierte en un freno: para cambiar luces viejas por LED regulables o pintar con colores calmantes, hay que lidiar con ayuntamientos, normativas de prevención de riesgos y meses de papeleo. Por ello, sentencia que los cambios actuales se logran por el voluntarismo de los profesores y no por las facilidades del sistema.

En esta misma línea, según Francisco Nogales, maestro en el Colegio San Enrique de Quart de Poblet y reconocido como uno de los mejores docentes de España, la decoración excesiva puede convertirse en un arma de doble filo: mientras que a algunos niños les beneficia, a otros les perjudica gravemente. El reto, asegura el docente, radica en encontrar un término medio en el que todos salgan ganando: "Podemos tener el aula algo decorada para actividades concretas como un *breakout*, o de manera permanente. En ambos casos habrá que situar al alumno al que le perjudica de manera estratégica para que no lo tenga tanto a la vista".

Por su parte, Santiago Teruel, maestro de Educación Primaria en el colegio Mare de Déu de l'Olivar y experto en TICs, aporta un matiz crucial al debate y asegura que a menudo el verdadero enemigo de la concentración no está dentro de las cuatro paredes del aula, sino en el entorno exterior que asedia el centro. Según Teruel, elementos cotidianos como una clase cercana donde se pone música, el alboroto de las sesiones de Educación Física en el patio o unas obras en la calle pueden romper el foco en los peores momentos: "Cualquier otro elemento externo puede coincidir con un momento de especial demanda cognitiva, como un examen o una explicación importante".

Cuando se introducen herramientas como los *wobble stools* (taburetes oscilantes) o las bandas elásticas en las patas de las sillas, siempre surge el temor a la distracción colectiva. Según Santiago Teruel, también especialista en la atención de alumnado con TDAH, este miedo es infundado en la práctica diaria. Aunque admite que al principio existe un evidente "efecto novedad" que despierta la curiosidad de la clase, la experiencia demuestra que esa atención inicial desaparece con rapidez. Una vez que se integran en la rutina, asegura que no representan una distracción significativa para el grupo y que, lejos de ser un obstáculo, este pequeño movimiento facilita la autorregulación del alumno neurodivergente: "El alumnado puede mantener una actividad motora compatible con la tarea académica, lo que favorece que los recursos cognitivos se dirijan hacia el aprendizaje en lugar de centrarse exclusivamente en controlar la necesidad de moverse".

En este sentido, Nogales asegura que el resto de los alumnos no suele demandar estos objetos y subraya que suponen un beneficio directo para los niños con TDAH. Aunque estos recursos pueden perder cierta efectividad con el tiempo, según el maestro, lo importante no es que el niño los use constantemente, sino cuando le hace realmente falta. El docente invita además a ver estos elementos con naturalidad, recordando que no son tan diferentes de las estrategias de siempre: "Hace años los niños usaban 'objetos de la suerte' o se relajaban con la goma de borrar, mordiendo la punta del lápiz o con cualquier otra estrategia; es bueno que ahora les demos esas herramientas y las normalicemos".

Al analizar si los colegios cuentan con la libertad y los recursos económicos para adaptar sus espacios, la realidad a pie de aula destapa las carencias del sistema educativo. Según Nogales, la realidad es implacable ya que, por norma general, "los colegios tienen poco presupuesto para todo". En el sector público, asegura que los docentes se topan con un papeleo increíble ante la administración para conseguir cambios mínimos, mientras que en la escuela concertada el dinero suele brillar por su ausencia. Esta falta de recursos aboca a soluciones individuales: "En muchas ocasiones es el propio docente quien lo compra o incluso se le sugiere a la familia que lo compre para que lo traiga a clase".

Frente a este obstáculo, Teruel asegura que muchas de estas medidas de adaptación no requieren inversiones astronómicas. Según el docente, recursos como las bandas elásticas o los asientos dinámicos tienen un coste relativamente asumible que, en entornos concertados o privados, tanto el centro como las propias familias podrían facilitar de forma directa.

No obstante, cuando el cambio implica pintar o reestructurar el diseño visual del aula, la carga vuelve a caer sobre las espaldas del profesorado. En ese escenario, Nogales asegura que el verdadero motor del cambio no es el dinero, sino el esfuerzo personal y de tiempo: "Son los propios docentes los que muchas veces compran la pintura y los medios necesarios. En el caso de la decoración de aula, creo que la mayor inversión no es económica, sino de tiempo, ya que se dedican muchas horas para tenerla a punto".

Por su parte, Teresa Fernández Rojo, Head of Madrid office y Senior Architect en Rosan Bosch Studio, sostiene que este grupo de estudiantes presenta mayores dificultades para filtrar estímulos como la luz, el ruido o la sobrecarga visual. Sin embargo, la arquitecta advierte que las condiciones habituales del aula tradicional no solo les afectan a ellos, sino que "pueden afectar también al bienestar, la atención y la concentración del conjunto del alumnado". La diferencia clave, según indica Fernández Rojo, radica en que mientras algunos estudiantes logran adaptarse con mayor facilidad, para quienes presentan TEA o TDAH estos estímulos "pueden convertirse en una barrera significativa para la participación y el aprendizaje".

A partir de la experiencia de su estudio, Fernández Rojo identifica tres focos críticos basados en estos "errores sensoriales", comenzando por la gestión de la iluminación. La arquitecta afirma que muchas aulas siguen equipándose con una iluminación homogénea, fría, directa y sin control, donde el problema no es únicamente la cantidad de luz, sino la falta de adaptación a las diferentes actividades y necesidades. De hecho, indica que en niños con TEA varios estudios identifican "la luz fluorescente, el brillo, el parpadeo y el deslumbramiento como posibles desencadenantes de incomodidad, fatiga visual, agitación o sobrecarga sensorial". Por ello, sostiene que la luz natural indirecta, la reducción de reflejos, la iluminación artificial cálida y regulable, así como la creación de escenas diferenciadas según la actividad, son aspectos fundamentales para favorecer el aprendizaje. Estas condiciones, además, permiten que los alumnos desarrollen mayor conciencia sobre sus

propias necesidades, puesto que "si se sienten saturados, deben saber que existen lugares o condiciones espaciales que les ayudan a regularse".

En estrecha relación con el ambiente físico, el segundo error analizado es el ruido ambiental. Fernández Rojo señala que el aula tradicional suele asumir que el ruido es solo una molestia, pero para el alumnado con TEA o TDAH "puede convertirse en una barrera directa para la atención, la autorregulación y la comprensión verbal". Frente a las soluciones arquitectónicas convencionales, la especialista aclara que durante mucho tiempo se ha pensado que subdividir los espacios en aulas cerradas era suficiente para controlar el ruido propio de un colegio; sin embargo, afirma que "no basta con poder cerrar una puerta". Para solucionar este déficit, indica que es sumamente importante reducir la reverberación mediante techos, fieltros o mobiliario con tejidos acústicos, y sobre todo diseñar espacios diferenciados que respondan a las necesidades concretas de cada actividad, siendo fundamental "sectorizar actividades ruidosas y tranquilas, y crear rincones de baja estimulación acústica".

El tercer error sensorial recae en la sobrecarga visual, un aspecto donde Fernández Rojo critica que en muchos contextos educativos se siga asociando el aula estimulante con un espacio lleno de color, carteles, murales, materiales colgados y paredes saturadas de información. Contrario a la creencia popular, la arquitecta afirma que "se ha demostrado experimentalmente que los niños pueden distraerse más, pasar más tiempo fuera de la tarea y aprender menos en aulas excesivamente decoradas que en aulas visualmente más sobrias". Por esta razón, explica que desde Rosan Bosch Studio utilizan el color como sistema de orientación y zonificación, no como decoración indiscriminada, al tiempo que trabajan con soluciones de almacenamiento cerrado para reducir el ruido visual y crean espacios específicos para exposiciones rotativas, de forma que el aula pueda ser estimulante sin estar permanentemente saturada.

Esta perspectiva integral confluye en el concepto de diseño de "baja estimulación", el cual, según aclara Fernández Rojo, no significa crear espacios pobres, vacíos o neutros en exceso, sino diseñar ambientes "más legibles, más regulables y menos invasivos desde el punto de vista sensorial". En línea con los criterios ASPECTSS de Magda Mostafa para diseño y autismo, la especialista manifiesta que se trata de controlar especialmente la luz, la acústica, la carga visual, la transición entre espacios y la posibilidad de contar con lugares de escape o pausa. De este modo, sostiene que cuando se enfrentan al diseño de un espacio educativo, no piensan el aula como un espacio único y homogéneo, sino como un "paisaje de aprendizaje diferenciado" que, como todo paisaje, debe tener zonas más activas y luminosas, áreas para el trabajo en grupo, espacios más tranquilos con la acústica controlada y pequeños nichos donde un alumno pueda retirarse brevemente para autorregularse.

Respecto a la viabilidad de estas reformas, Fernández Rojo indica que una zona de descompresión no tiene por qué ocupar mucho espacio ni convertirse en una sala aparte, sino que puede integrarse en el propio mobiliario del aula. Esto se puede lograr, por ejemplo, mediante un pequeño nicho de lectura, un "reading tube" incorporado en una zona de almacenamiento, una esquina protegida con mobiliario bajo, una alfombra, una cortina ligera o una butaca envolvente. La arquitecta recalca que lo importante no es el tamaño, sino la calidad del ambiente: que sea un lugar visualmente tranquilo, acústicamente más protegido, con iluminación suave y cierta sensación de refugio. Por ello, defiende firmemente la necesidad de que estos espacios "formen parte natural del aula y estén disponibles para cualquier niño que necesite un momento de pausa, concentración o regulación, sin representar una exclusión del grupo".

Además, Fernández Rojo concluye que mejorar el espacio ayuda a toda la clase sin lugar a dudas, aunque prefiere no plantearlo solo como una cuestión de rendimiento, sino también de bienestar. Sostiene que cada niño es diferente y tiene ritmos, niveles de energía y necesidades distintas a lo largo del día, por lo que el diseño del espacio en el que pasan gran parte de su jornada debería permitir y celebrar esa diversidad. En última instancia, la especialista afirma que cuando el espacio ofrece diferentes grados de estimulación, distintas formas de trabajar y pequeñas posibilidades de elección, "no está resolviendo una necesidad individual aislada, sino mejorando las condiciones de aprendizaje para todos".

Neuroarquitectura: el diseño de "baja estimulación"

Como respuesta a este diagnóstico, diversos proyectos de vanguardia arquitectónica están aplicando lo que en los manuales anglosajones se denomina diseño de baja estimulación (low-stimulation design). Lejos de buscar el aislamiento del alumno, esta corriente persigue el diseño universal: reconfigurar el entorno común para que sea cognitivamente accesible para todos.

Las intervenciones estructurales que recogen los últimos informes de infraestructuras inclusivas se articulan en tres líneas de actuación física:

- **Atenuación cromática y lumínica:** Se sustituyen los colores primarios y las superficies brillantes por paletas mates y tonos neutros o tierra, capaces de rebajar la activación del sistema nervioso simpático. En paralelo, la iluminación fluorescente se reemplaza por tecnología LED regulable (dimnable) con difusores opalinos que eliminan cualquier rastro de parpadeo.

- Zonificación ambiental y microambientes: El aula deja de concebirse como un espacio monolítico de filas y columnas. Los nuevos diseños incorporan "zonas de descompresión" o refugios sensoriales integrados (como pequeños nichos acolchados o cabinas fonoabsorbentes de fieltro). Si un alumno experimenta un pico de sobrecarga sensorial, puede retirarse temporalmente a este espacio predecible para autorregularse sin necesidad de abandonar el aula ni ser segregado al pasillo.
- Acondicionamiento acústico pasivo: Se introducen techos suspendidos de fibra de madera y paneles fonoabsorbentes en las paredes para mitigar el ruido de impacto y reducir el eco, una medida que los informes de la Kultusministerkonferenz alemana (KMK) señalan como prioritaria para rebajar de manera automática los niveles de ansiedad y la reactividad conductual en el aula.

Desbanicar el dogma del "estate quieto" mediante el mobiliario adaptativo

La metamorfosis del espacio escolar no termina en las paredes; ha encontrado en el mobiliario dinámico o de asiento flexible (*flexible seating*) la herramienta definitiva para derribar el antiguo paradigma punitivo del movimiento. Durante décadas, la inmovilidad corporal se ha asociado erróneamente a la concentración. Sin embargo, estudios publicados en el *American Journal of Occupational Therapy* demuestran que los niños con TDAH o con perfiles de TEA que buscan estimulación propioceptiva (necesidad de sentir la presión y posición de su cuerpo) precisan del movimiento físico para liberar dopamina y mantener los niveles de alerta cortical necesarios para procesar la información. Obligarles a permanecer estáticos es sabotear su capacidad de aprendizaje.

Guiados por esta premisa, informes de innovación pedagógica del Department for Education británico respaldan la introducción en las escuelas de mobiliario adaptativo que canalice esa necesidad motriz de forma silenciosa e integrada:

- Taburetes oscilantes (Wobble stools): Asientos con bases semiesféricas que permiten un balanceo controlado en 360 grados. Al mantener al alumno en un micro-movimiento constante para estabilizar el eje de su cuerpo, se sacia su inquietud motora sin romper el foco de atención en la tarea ni interrumpir el ritmo de la clase.
- Bandas de tensión elástica (Bouncy bands): Bandas de alta resistencia instaladas en las patas de los pupitres tradicionales. Permiten a los estudiantes presionar y rebotar los pies de manera silenciosa, una vía de escape idónea para descargar la ansiedad acumulada sin generar ruidos de impacto en el suelo.
- Estaciones de altura regulable (Sit-to-stand): Mesas que permiten alternar la posición sentada y de pie a lo largo del día. Esta flexibilidad postural disminuye la fatiga muscular y ofrece una alternativa normalizada para aquellos alumnos que no toleran los periodos prolongados de sedestación.

La transformación física de las aulas demuestra, en última instancia, que las respuestas a la neurodivergencia van mucho más allá de las fronteras de los informes clínicos. Al mitigar el ruido visual, controlar la acústica y permitir el movimiento regulado, el diseño de baja estimulación no solo protege al estudiante con TEA o TDAH, sino que reduce el estrés ambiental de todo el grupo. La accesibilidad cognitiva emerge así no como un subsidio para las minorías diagnósticas, sino como una reforma de salud ambiental que eleva el bienestar y el rendimiento de toda la comunidad escolar.

La disparidad de las aulas TEA en España

La escolarización del alumnado con Trastorno del Espectro del Autismo (TEA) en España se mueve entre la vanguardia teórica y la asimetría ejecutiva. La implantación de la LOMLOE consolidó el derecho a una educación inclusiva, pero la traducción de esta norma sobre el terreno ha fragmentado el mapa educativo en diecisiete realidades distintas. El modelo español, fundamentado en las aulas de escolarización preferente, busca un equilibrio híbrido: el estudiante pertenece a un aula ordinaria con compañeros neurotípicos, pero transita a un espacio específicamente estructurado para recibir apoyos especializados en comunicación, funciones ejecutivas y autorregulación emocional.

Los informes de la Confederación Autismo España y la literatura científica reciente coinciden en señalar que estas unidades —cuyas ratios oscilan estrictamente entre tres y cinco alumnos— alivian la presión del sistema ordinario, pero su implementación padece de una marcada inestabilidad estructural. Al estar la educación transferida a las comunidades autónomas, las diferencias no son solo de nomenclatura —Aulas TGD, de Trastornos Generales del Desarrollo en Madrid; Unidades CyL, de Comunicación y Lenguaje, en la Comunidad Valenciana; o Aulas Enclave en Canarias—, sino de dotación presupuestaria, criterios de derivación y estabilidad del personal.

El paso de la escuela primaria a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) se ha convertido en el verdadero talón de Aquiles de la inclusión escolar en España. Mientras que en las etapas tempranas el sistema demuestra cierta flexibilidad, la llegada a los institutos suele abocar el modelo al colapso. No es una percepción subjetiva de las familias; los datos y las investigaciones de campo sostienen esta realidad.

Según el informe *La situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España*, elaborado por el Centro de Investigación y Documentación sobre el Autismo (CIDAA), el volumen de estudiantes diagnosticados ha experimentado un crecimiento vertical en los colegios de Primaria. Sin embargo, el documento denuncia que el mapa de recursos se estrecha drásticamente al llegar a la secundaria: el número de aulas de apoyo

preferente en los institutos no ha crecido en la misma proporción que la demanda, provocando un "efecto embudo". Al cumplir los 12 años, muchos alumnos se ven despojados del entorno estructurado que garantizaba su estabilidad, viéndose obligados a elegir entre la inclusión a la fuerza en aulas masificadas de treinta personas o la segregación irreversible hacia centros de educación especial.

En Primaria, el menor pasa el día bajo el paraguas de uno o dos docentes de referencia. En la ESO, en cambio, la jornada se fragmenta en una decena de asignaturas y profesores distintos. La literatura científica evidencia que este ecosistema hiperestimulante y abstracto choca de frente con las dificultades en las funciones ejecutivas del alumnado con TEA. Además, los investigadores señalan una alarmante brecha formativa: aunque los profesores de secundaria son especialistas en sus disciplinas académicas (como la Física o la Historia), la inmensa mayoría carece de herramientas pedagógicas para realizar adaptaciones curriculares o gestionar crisis de desregulación en el aula ordinaria.

A pie de aula, la radiografía sociolaboral que trazan sindicatos docentes como ANPE o CSIF en sus memorias de inicio de curso termina de explicar la parálisis del sistema. Las centrales sindicales llevan años denunciando que la escasez de profesionales especializados convierte las directrices de la LOMLOE en papel mojado. En la etapa de secundaria, los maestros de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL) se ven sobrepasados al tener que dar cobertura a decenas de alumnos con perfiles de discapacidad muy diversos repartidos por todo el centro escolar. La consecuencia directa, tal y como concluyen los informes sectoriales, es que las aulas TEA de los institutos terminan desatendidas durante gran parte de la jornada, evidenciando que el sistema español diseñó la Secundaria bajo un prisma puramente instructivo y académico donde la neurodiversidad todavía no encuentra un encaje real.

El contraste internacional

Al elevar la mirada al entorno internacional, Europa y Estados Unidos ofrecen fórmulas que evidencian los dilemas éticos y económicos de la educación especial. Italia representa el extremo de la inclusión radical a través de su *integrazione scolastica*. Desde los años 70, el país transalpino abolió las aulas segregadas; el alumnado con TEA pasa el 100% de su jornada en el aula ordinaria, respaldado por un *Insegnante di Sostegno* (maestro de apoyo). Si bien este enfoque maximiza los indicadores de socialización y cohesión social, el modelo desatiende a menudo las necesidades de los perfiles con mayor afectación o desregulación sensorial, al carecer las escuelas de espacios de descompresión física.

Francia y Estados Unidos, por el contrario, han optado por sistemas de mayor especialización técnica y compartimentación. El modelo francés, articulado en torno a las *Unités d'Enseignement Maternelle* (UEM, Unidades de Enseñanza Infantil) y las *Unités d'Enseignement Élémentaire pour l'Autisme* (UEA, Unidades de Enseñanza Primaria para el Autismo), integra a personal médico-social, psicólogos y terapeutas dentro del propio organigrama escolar, bajo metodologías sancionadas por su Alta Autoridad de Salud. En Estados Unidos, la ley federal *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA, Ley de Educación para Personas con Discapacidades) garantiza un "continuo de ubicaciones" (*Continuum of Placements*). Un estudiante puede oscilar entre la inclusión total, salas de recursos temporales o aulas completamente autocontenidas (*Self-Contained*) dentro de centros ordinarios. La gran diferencia del modelo estadounidense radica en su fuerte impronta clínica: las intervenciones basadas en el Análisis Conductual Aplicado (ABA, por sus siglas en inglés *Applied Behavior Analysis*) están normalizadas y financiadas de forma pública o mixta, un escenario alejado del enfoque eminentemente pedagógico y menos conductista del sistema español.

Por otro lado, el prisma de los países nórdicos desplaza el foco del individuo al entorno. En Suecia o Dinamarca, la estrategia no pasa por extraer al alumno a un aula periférica, sino por reformular el diseño universal de los centros. Con ratios generales notablemente bajas y una arquitectura escolar que integra de origen el aislamiento acústico, la iluminación regulable y espacios multisensoriales, los entornos escandinavos reducen de forma drástica los estímulos estresantes, minimizando la necesidad de segregación interna y demostrando que la inclusión efectiva depende, en última instancia, de cómo se conciba el espacio común.

Otras realidades

Alemania: A diferencia de la tendencia mediterránea hacia la inclusión en centros ordinarios, el sistema educativo alemán ha mantenido históricamente una infraestructura robusta de escuelas segregadas. Según los informes anuales del Comité de Ministros de Educación de los *Länder* (*Kultusministerkonferenz* - KMK) sobre la situación de la educación especial, aunque la ratificación de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad ha impulsado el avance del modelo *Inklusion* en la escuela ordinaria, una parte significativa del alumnado con TEA asiste a las *Förderschulen* (escuelas de educación especial), específicamente en la rama de desarrollo social, emocional o cognitivo. En estos centros, las aulas están altamente tecnificadas y cuentan con ratios reducidas de cuatro a seis alumnos dirigidas por un *Sonderpädagoge* o maestro en pedagogía especial. Cuando se opta por la escolarización preferente dentro de la escuela ordinaria, el apoyo alemán no se vertebra mediante un aula física de tránsito, sino a través de la figura del *Schulbegleiter* (un acompañante escolar individual) que es financiado directamente por los servicios de bienestar social locales y no por el Ministerio de Educación.

Reino Unido: Por su parte, el modelo británico se asemeja conceptualmente al español, pero opera bajo un marco de gestión de recursos humanos y económicos drásticamente estandarizado a través de los planes de salud y cuidado conocidos como EHCP (Education, Health and Care Plans). De acuerdo con el estudio nacional sobre la eficacia de las provisiones especializadas integradas en escuelas ordinarias, elaborado conjuntamente por el Department for Education (DfE) y la Universidad de Manchester, los colegios públicos británicos suelen albergar las denominadas Additionally Resourced Provisions (ARP). Estos espacios físicos integrados están diseñados específicamente para el alumnado con TEA que posee potencial académico pero experimenta altos niveles de ansiedad o dificultades severas de comunicación. Las ARP funcionan como centros de recursos internos donde el diseño ambiental está estrictamente regulado para evitar la sobrecarga sensorial mediante el uso de colores neutros, iluminación LED atenuada y la ausencia de estímulos visuales estridentes, combinando metodológicamente sistemas de comunicación alternativa con enfoques de historias sociales estructuradas.

Japón: Al cruzar al continente asiático, el sistema educativo japonés aborda la diversidad desde un enfoque de homogeneidad comunitaria, lo que se traduce en una estructura de apoyos altamente protocolizada y segregada por horas. Según las directrices de la División de Educación Especial del MEXT (el Ministerio de Educación, Cultura, Deportes, Ciencia y Tecnología de Japón), el alumnado con TEA con un cociente intelectual dentro de la media es asignado directamente a las aulas ordinarias, pero recibe soporte a través del sistema Tsukyu o Resource Rooms. Estas aulas no operan como un espacio de refugio continuo a lo largo de la jornada; el estudiante asiste a su clase regular y, de manera programada entre una y ocho horas a la semana, se desplaza a este espacio especializado —que a veces centraliza a varios distritos— para recibir entrenamiento específico en habilidades sociales (Jiritsu-katsu) y estrategias de autorregulación en ratios que suelen ser de uno a uno o uno a dos. Para aquellos perfiles con mayores necesidades de apoyo, el sistema dispone de las Tokubetsu Shien Gakkyu, que son aulas especiales a tiempo completo pero integradas dentro de los mismos colegios ordinarios.

Australia: En el hemisferio sur, el modelo de Australia destaca por el uso de estructuras puente gestionadas en colaboración con entidades del tercer sector bajo las directrices del Disability Standards for Education. Evaluaciones de impacto publicadas por el International Journal of Inclusive Education junto al consorcio Autism CRC revelan la efectividad de sus llamadas Aulas Satélite (Satellite Classes), las cuales son gestionadas por organizaciones especializadas en autismo como Aspect (Autism Spectrum Australia) en convenio directo con las escuelas públicas. Este modelo consiste en implantar un aula física específica para estudiantes con TEA con profesores y asistentes de la propia organización externa dentro del recinto de un instituto ordinario. El objetivo final es el desvanecimiento progresivo de los apoyos: los alumnos comienzan pasando la mayor parte del tiempo en el aula satélite y, a medida que desarrollan herramientas de adaptación y regulación, se incorporan de manera gradual a las asignaturas del resto del centro, hasta que el recurso deja de ser necesario.

Chile: En el contexto latinoamericano, Chile cuenta con uno de los marcos regulatorios más definidos mediante el Decreto 170, que regula el financiamiento de la educación especial a través del Programa de Integración Escolar (PIE). Tal y como detallan las Orientaciones Técnicas del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el modelo chileno se desmarca de los anteriores al no contemplar la creación de "Aulas TEA" separadas o estáticas dentro de la escuela ordinaria. El enfoque se centra, en cambio, en la dotación de profesionales —como educadores diferenciales, psicólogos y fonoaudiólogos— que intervienen directamente en el aula común para realizar co-enseñanza junto al profesor de la asignatura. La normativa estipula un máximo de dos alumnos con TEA por sala ordinaria, garantizando que los apoyos se entreguen en el contexto natural del grupo de pares y recurriendo a las salas de recursos únicamente para intervenciones terapéuticas o evaluaciones muy acotadas en el tiempo.