

ÍNDICE

[OCDE reconoce que diferentes enfoques al evaluar a alumnos ricos y pobres "pueden producir resultados distintos" en PISA](#) **EUROPA PRESS**

[El 'caso FP' que salpica al Gobierno de Ayuso tropieza con 30 cajas llenas de documentos sin digitalizar por la Comunidad de Madrid](#) **EL PAÍS**

[Euskadi redobla la apuesta por la comprensión lectora: más exigencia en tres cursos clave](#) **DEiA**

[Nueva guerra por el informe PISA: la OCDE mantiene que su método "es válido" y dice que el estudio español que lo cuestionó presenta "limitaciones"](#) **EL MUNDO**

[Las Escuelas Taller de Navarra cumplen 40 años ofreciendo formación y empleo, con una inserción laboral del 87%](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La FP se ha hecho mayor: es hora de cambiarla por dentro](#) **EL PAÍS**

[El Parlamento Europeo forma a los profesores del programa de Escuelas Embajadoras de la UE](#) **EUROPA PRESS**

[¿Por qué cada escuela enseña de una manera? Catalunya plantea revisar los límites de la autonomía de centro](#) **EL PERIÓDICO**

[La involución](#) **EL PAÍS**

[Técnicos de Educación trabajarán «in situ» en los colegios que participen en el plan de refuerzo](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Cerca de 20.000 personas toman las calles de Madrid en defensa de la Educación pública antes de la huelga indefinida](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno endurece el control sobre la FP privada: los centros 'online' asegurarán un número de horas lectivas presenciales, especialmente para prácticas](#) **EL PERIÓDICO**

[El Gobierno ultima el decreto para asegurar la calidad de los centros de FP que acabará con la formación 100% online](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno acaba con la FP 'online': obligará a los centros virtuales a tener hasta un 39% de presencialidad y un máximo de 50 alumnos por aula](#) **EL MUNDO**

[Así es el decreto contra los chiringuitos privados de FP: los títulos online tendrán un máximo de 50 alumnos por profesor](#) **EL PAÍS**

[PISA 2025 por comunidades autónomas: diferencias que persisten](#) **EL DEBATE**

[Los profesores españoles trabajan dos horas menos a la semana que en la media de la OCDE](#) **EL MUNDO**

[Los profesores de primaria de España dan 186 horas más de clase al año que los de secundaria y encabezan la brecha de los países desarrollados](#) **EL PAÍS**

[El número de alumnos matriculados en FP privada ha aumentado en un 367% en una década, según el Observatorio FP](#) **EUROPA PRESS**

[España sigue atascada en la ESO: uno de cada cuatro jóvenes no llega a Bachillerato o FP de grado medio, el doble que la OCDE](#) **EL PERIÓDICO**

[Un programa bilingüe sin nativos: Madrid arranca el curso sin auxiliares de conversación por primera vez en 20 años](#) **EL PAÍS**

[Euskadi recibe un balón de oxígeno internacional tras el mal sabor que dejó PISA](#) **DEiA**

[CCOO y UGT convocan huelga docente para el 4 de noviembre en Castilla y León](#) **ELDIARIO.es**

[STEs-i reclama estabilidad, menos burocracia, ratios más bajas y mejores condiciones para los docentes](#) **EUROPA PRESS**

[España es el país de la OCDE con menos jóvenes con estudios intermedios mientras está en cabeza en poco cualificados](#) **EL MUNDO**

[Lo que el Informe PISA cuenta a padres y madres sobre cómo crían](#) **EL PAÍS**

[Para comprender lo que leemos, necesitamos comprender lo que escuchamos: el lenguaje oral y los resultados de PISA](#) **THE CONVERSATION**

[Actividades extraescolares: más no es mejor, según la ciencia](#) **THE CONVERSATION**

[Factores que están transformando la educación en España... y no todos son positivos](#) **MAGISTERIO**

[PISA: la culpa no es \(solo\) de las pantallas](#) **MAGISTERIO**

[España logra en WorldSkills 2026 su mejor resultado con un bronce y cinco medallas de excelencia](#)
MAGISTERIO

[El 23% del profesorado español de Secundaria tiene al menos 55 años](#) **MAGISTERIO**

[Galicia traza 24 medidas para remontar PISA](#) **MAGISTERIO**

[Cataluña apuesta por "volver a los básicos" en las aulas: papel, lápiz, cálculo mental y lecturas obligatorias](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[La inestabilidad laboral impulsa el auge de las oposiciones y la FP, según un estudio](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La OCDE alerta de una creciente falta de profesores en el mundo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Lo que toleras también es liderazgo](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Un sistema educativo sin atributos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Cuestionando la IA como nueva panacea educativa](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[PISA y la educación que queremos](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Nuevo curso universitario](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Para qué educamos cuando las respuestas están al alcance de todos?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

OCDE reconoce que diferentes enfoques al evaluar a alumnos ricos y pobres "pueden producir resultados distintos" en PISA

Pide actuar "con cautela" al interpretar los cambios en las brechas de rendimiento asociadas al contexto socioeconómico en PISA 2025

MADRID, 24 Sep. (EUROPA PRESS) - La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha reconocido que "diferentes enfoques para definir la ventaja y la desventaja socioeconómicas pueden producir resultados distintos" en el Informe PISA. Por lo tanto, ha instado a actuar "con cautela" al interpretar los cambios en las brechas de rendimiento asociadas al contexto socioeconómico, "especialmente cuando las medidas subyacentes a estos análisis han evolucionado con el tiempo". Así lo han señalado a Europa Press fuentes de la OCDE tras la publicación de un estudio de Innovamat Research Lab, en colaboración con investigadores de EsadeEcPol, que muestra que la aparente caída de los alumnos más favorecidos en PISA 2025 "se debe a un cambio en cómo se mide el nivel socioeconómico, no a un cambio en sus resultados". "Al medir ese nivel de forma comparable a lo largo del tiempo, la brecha socioeconómica de la OCDE en el rendimiento del alumnado se mantiene de nuevo en esta edición", aseguran los autores. En este contexto, la OCDE señala que la diferencia entre los resultados presentados en el volumen de PISA y los del equipo de investigación español "refleja una elección metodológica y no un error metodológico". Así, explica que, en cada ciclo, la Junta de Gobierno de PISA se apoya en el asesoramiento de expertos a nivel internacional para identificar los indicadores más pertinentes de ventaja socioeconómica, de manera que reflejen las dinámicas actuales, al tiempo que ofrece a los países la posibilidad de incluir preguntas nacionales que garanticen la pertinencia de estos indicadores en el contexto local. "Sobre esta base, las conclusiones del volumen de PISA siguen siendo válidas y coherentes con la metodología utilizada", precisa. El organismo añade que el equipo de investigación español definió el estatus socioeconómico de los estudiantes (ESCS por sus siglas en inglés) utilizando únicamente el subconjunto de ítems disponibles de manera consistente en varios ciclos de PISA. "Si bien se trata de una elección metodológica legítima, también presenta limitaciones", advierte. "Al restringir el índice ESCS a un conjunto relativamente reducido de ítems comunes, la medida se basa en variables seleccionadas principalmente por su comparabilidad entre países y a lo largo del tiempo, y no por haber sido identificadas, mediante consultas con expertos y aportaciones de los equipos nacionales de los países participantes, como los indicadores más pertinentes de las circunstancias socioeconómicas de los estudiantes", puntualiza. Para la OCDE, este enfoque "puede plantear dificultades particulares en los análisis de tendencias". En este sentido, apunta que, "a medida que las sociedades evolucionan, también cambian las características asociadas a la ventaja y la desventaja socioeconómicas". Para tener en cuenta estos cambios,

la OCDE revisa en cada ciclo de PISA la medición del estatus socioeconómico y de su componente de 'posesiones en el hogar'.

DESCENSOS EN EL RENDIMIENTO TANTO EN ALUMNOS POBRES COMO RICOS

El organismo recalca a Europa Press que una conclusión que parece mantenerse en los distintos enfoques es que "los descensos en el rendimiento no se limitan a los estudiantes procedentes de familias con mayores desventajas socioeconómicas, sino que también son sustanciales entre los estudiantes procedentes de familias más acomodadas y con mayores niveles educativos". En este contexto, subraya que "un paso importante de cara al futuro será comprender mejor si existen patrones diferenciados dentro de este amplio grupo, por ejemplo, entre los estudiantes de familias con un alto nivel educativo y un perfil profesional e intelectual y aquellos procedentes de familias acomodadas vinculadas a actividades directivas o empresariales". "Tanto los hallazgos presentados en el volumen de PISA como el análisis realizado por los investigadores españoles pueden constituir un punto de partida útil para profundizar en esta cuestión", reconoce La OCDE anima, en términos generales a investigadores de todo el mundo a explorar las cuestiones relevantes planteadas por la publicación inicial de los resultados de PISA y a utilizar estos datos para reforzar la base empírica que permita mejorar los resultados educativos de los jóvenes en todo el mundo. De este modo, acoge "con satisfacción" la iniciativa de los investigadores de "examinar cuestiones importantes que siguen abiertas tras la publicación inicial de los resultados de PISA"; y asegura que el equipo de investigación español se puso en contacto con la OCDE la semana pasada y recibió asesoramiento técnico de la organización sobre algunos aspectos de su análisis. Aunque desde la OCDE afirman que aún no han tenido la oportunidad de revisar su trabajo en detalle, destacan que "tiene el potencial de contribuir a una comprensión más profunda de los mecanismos asociados a los preocupantes descensos observados en el rendimiento de los estudiantes".

EL TRABAJO DE LOS INVESTIGADORES ESPAÑOLES

El documento de trabajo de los investigadores españoles muestra que el declive observado en el alumnado más favorecido "se explica por un cambio en la herramienta con la que la OCDE mide el nivel socioeconómico del alumnado". "Medida de forma comparable, la brecha socioeconómica no se ha reducido, y en 2025 alcanza su nivel más alto de la última década", concluye. Los expertos revelan que la OCDE introdujo varios cambios para medir el Índice Social, Cultural y Económico (ISEC, ESCS por sus siglas en inglés) del alumnado en la edición de 2025. Dicho índice se calcula como una media aritmética de tres componentes: educación de los padres, ocupación laboral de los padres y un índice de un amplio grupo de bienes en el hogar.

Dentro del índice de bienes del hogar, el cuestionario de 2025 eliminó once ítems, entre ellos las ocho preguntas sobre tipos de libros en casa, las más relacionadas con el aprendizaje. En su lugar, los sustituyó por nuevos ítems relacionados con las condiciones de vida (habitación de invitados, sistema de seguridad, piscina, agua corriente o luz eléctrica), casi universales en la OCDE y con menor relación con el rendimiento académico. "Esta modificación dejó de hacer comparable el índice de 2025 con el de 2022 llevando a una interpretación errónea de las conclusiones", concluye la investigación.

EL PAÍS **COMUNIDAD DE MADRID**

El 'caso FP' que salpica al Gobierno de Ayuso tropieza con 30 cajas llenas de documentos sin digitalizar por la Comunidad de Madrid

La jueza ordena escanear toda la documentación pendiente desde al menos junio, ante la dificultad para estudiar ese volumen en la causa que investiga el presunto fraccionamiento de contratos para otorgar obras a dedo

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 25 SEPT 2026

La jueza del caso *FP*, que investiga la presunta comisión de un delito de prevaricación administrativa en obras de centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid acometidas entre 2021 y 2023, ha ordenado digitalizar unas 30 cajas sin índice repletas de documentos de la Comunidad de Madrid que languidecían en los juzgados de Plaza de Castilla desde al menos junio ante la dificultad para consultarlas. La decisión, que debe traducirse en la creación de un CD con un índice temático que permita su consulta, refleja la complejidad de una causa que salpica al Gobierno de Isabel Díaz Ayuso por el supuesto fraccionamiento ficticio de contratos y facturas (a través de contratos menores) para otorgar a dedo una docena de obras que deberían haber salido a concurso público por su millonaria cuantía. La Abogacía General de la Comunidad de Madrid justificó el envío en papel alegando la imposibilidad de remitir ese volumen documental a través de LexNET.

El embrollo documental arranca con dos declaraciones que provocan un terremoto en 2025, cuando ya en la instrucción consta como investigado un excargo regional (Alfonso Mateos, que fuera subdirector general de FP) y un empresario (Gabriel Navarro, la cara visible del grupo Virelec, presuntamente beneficiado por las concesiones troceadas).

–¿En este caso se sabía que el procedimiento que se estaba aplicando no era ajustado a la legalidad?

–Está claro. Es evidente. Para mi es evidente.

Quien recibe la pregunta y pronuncia esa respuesta es José María Serrano, subdirector general de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid hasta su jubilación. Sus palabras suponen un punto y aparte.

Primero, porque dice haber expresado su rechazo al método empleado durante una reunión de octubre de 2021 con otros cargos de la Consejería de Educación. Segundo, porque respalda su versión con un *email* enviado en diciembre de ese año en el que reclama aplicar la ley de contratos del sector público (“[De lo contrario] manifiesto mi total oposición”, sentenció). Y tercero, porque uno de los receptores de ese correo, y uno de los asistentes a la reunión, dice, es un alto cargo del Gobierno de Ayuso, José María Rodríguez. El choque de versiones es evidente: Rodríguez, su superior como director general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial hasta 2023, declaró ante la jueza que “jamás” supuso que las obras se estuvieran haciendo “de forma irregular”. Una contradicción de los dos testigos que no pasó desapercibida, según fuentes jurídicas, y que acabó en la imputación de Rodríguez a petición de la Fiscalía.

Entre la documentación aportada al juzgado, y que se ha ordenado digitalizar, debe haber múltiples *emails* de Serrano y de la Consejería de Educación, según fuentes jurídicas consultadas. Un hito clave en un caso laberíntico.

9 de enero de 2023. En el complejo educativo Ciudad Escolar-San Fernando entra el siguiente requerimiento de información por parte de la Agencia Tributaria. “Teniendo constancia de la existencia de obras de reformas, durante el año 2022 (...) se le requiere la siguiente documentación”, se lee en el documento, que pide, entre otras cosas, las “facturas recibidas del contratista” y “los medios de pago”. El escrito lo firma la inspectora regional adjunta, lo que desata la inmediata inquietud en el centro.

Acaba de arrancar la cuenta atrás para que el escándalo estalle en septiembre de 2023, cuando dos centros educativos de FP de la Comunidad de Madrid, los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar, reciben sendos escritos de la empresa Virelec en los que se les reclaman 1,4 millones de euros por cantidades impagadas de obras.

En la Dirección General de Infraestructuras dicen no saber nada de ellas, pese a su envergadura. Y saltan todas las alarmas. Así, el Gobierno regional solicita un informe de auditoría a la Intervención General, que acaba detectando “provisionalmente” hasta 3,9 millones en pagos solo a esta empresa. La Comunidad de Madrid denuncia por ello en abril de 2024 a quien había sido el subdirector regional de FP, Alfonso Mateos, y a los dos directores de centros educativos a los que la constructora reclamaba pagos pendientes.

Durante su investigación, desarrollada a lo largo de 2024, la Fiscalía ya vio “una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva” en la “grosera y palmaria omisión del procedimiento” aplicada por el Gobierno regional.

“Una locura”

La jueza, por su parte, ya advirtió en noviembre de 2024 “la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]”.

Finalmente, las auditorías enviadas al juzgado por la propia administración, a petición de la Fiscalía, coinciden en señalar la responsabilidad de la Consejería de Educación, entonces dirigida por Enrique Ossorio, hombre fuerte de Díaz Ayuso en el Gobierno regional hasta 2023, y hoy presidente de la Asamblea de Madrid.

“Se han detectado gastos tramitados como contratos menores que superan la cuantía del contrato menor”, se lee en ellas. “Asimismo, se ha observado fraccionamiento del objeto del contrato (...) a fin de no superar los límites establecidos para el contrato menor (...) y eludir el procedimiento de contratación con licitación aplicable”, se añade. “Teniendo en cuenta el objeto e importe de dichos gastos, hubiera procedido la tramitación de expediente de contratación por órgano competente de la consejería”, se explicita.

La digitalización de la documentación pendiente abre un nuevo capítulo en el procedimiento. No es el único. El director del Complejo Educativo Ciudad Escolar-San Fernando ha solicitado el sobreseimiento libre, al considerar que no hay pruebas suficientes para mantener su imputación, según documentación a la que accedió EL PAÍS.

Este responsable educativo, según el testimonio de una compañera que consta en la causa, reaccionó así cuando supo lo que estaba ocurriendo: “Me parece una locura”.



Euskadi redobla la apuesta por la comprensión lectora: más exigencia en tres cursos clave

Pedrosa anuncia medidas específicas en 2º y 5º de Primaria y 1º de ESO y reclama “un compromiso social” ante los nuevos retos educativos

NTM Agencias / 25-09-26

Euskadi va a aumentar "la sistematización, la exigencia y la ambición" de la comprensión lectora específicamente en 2º y 5º Primaria, y en 1º de la ESO con el objetivo de "ayudar a los docentes a reenfocar las estrategias de lectoescritura y hacer una reflexión de cómo enfocar las estrategias en un contexto plurilingüe".

Un anuncio que ha realizado la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, a interpelación del grupo parlamentario de Vox en el pleno de control celebrado este viernes en el Parlamento Vasco.

"Somos una comunidad bilingüe, plurilingüe y multicultural, con grandes retos y con 149 nacionalidades en estos momentos que están conviviendo en nuestras aulas. Este es un dato muy relevante y el objetivo es llegar a todos los centros educativos de Euskadi con estas herramientas. Evaluar para actuar sobre lo que ocurre en la realidad", ha manifestado, tras enumerar las diferentes medidas educativas llevadas a cabo en los últimos años.

Debate multifactorial

Pedrosa ha criticado que Vox atribuya los resultados de una evaluación educativa a un solo factor, concretamente al euskera, ya que "una mentira no se convierte en verdad porque se repita en muchas ocasiones".

La consejera de Educación ha apelado a toda la sociedad a "hacer una reflexión sobre el uso de las pantallas", ya que, en los últimos años, se están produciendo grandes cambios en la relación de las personas más jóvenes con la tecnología.

"Las redes sociales, los algoritmos que pueden fomentar la dependencia, los contenidos rápidos, las actitudes de los padres y de las madres muy restrictivas o, por el contrario, muy permisivas y sin ningún tipo de norma, el desarrollo de la inteligencia artificial, la polarización, los discursos de odio y misóginos. Todo esto nos ha traído una situación nueva y complicada en la sociedad y también en los centros educativos", ha argumentado.

Por ello, ha reclamado "unión" ante este gran reto "en los centros educativos, en el tiempo de ocio y en nuestros hogares". "Es el compromiso de todos, la revisión de nuestra estrategia digital y de las pautas sobre el uso de pantallas en los centros y fuera de ellos, también trabajando con la sociedad y con las familias, ya que tenemos una responsabilidad compartida", ha manifestado.

EL MUNDO

Nueva guerra por el informe PISA: la OCDE mantiene que su método "es válido" y dice que el estudio español que lo cuestionó presenta "limitaciones"

Se reafirma en que hay una "sustancial" caída de rendimiento académico de los alumnos más ricos. Defiende que en cada edición revisa los indicadores socioeconómicos

Olga R. Sanmartín.Madrid.Viernes, 25 septiembre 2026 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) respondió ayer a las acusaciones de investigadores españoles que habían denunciado que un cambio en la metodología el informe PISA ha dado lugar a «interpretaciones erróneas» sobre el estatus socioeconómico y cultural de los alumnos participantes en la prueba. Un portavoz de este organismo internacional mantuvo que sus conclusiones «siguen siendo válidas» y dejó caer, en declaraciones a EL MUNDO, que es el trabajo de estos investigadores españoles el que «presenta limitaciones».

La guerra estadística está servida en la edición más polémica desde que, en 2000, la OCDE comenzó a evaluar las competencias en Matemáticas, Lectura y Ciencias de los alumnos de 15 años de medio mundo. Tras el escándalo de Cataluña, expulsada de la prueba por excluir a todos los alumnos susceptibles de bajar los resultados, reveló que Baleares y Murcia también habían incumplido las normas, dejando fuera a más estudiantes de lo permitido. Cuando el informe se publicó el pasado día 8, mostrando que España tenía los resultados más bajos de su historia, hubo pedagogos que protestaron. Especialmente los defensores de la tecnología en las aulas, pues la OCDE responsabilizó al abuso de las pantallas y de la IA de una caída que se ha producido en la mayoría de países, aunque es más pronunciada en España.

El último encontronazo llega después de que analistas del centro de investigación de Innovamat -una plataforma digital para enseñar Matemáticas muy extendida en las aulas de Cataluña- denunciaran que, aunque PISA cambió entre 2022 y 2025 la forma de calcular el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC), ha comparado los datos de ambos ciclos, algo que, en teoría, no se podía.

LOS LIBROS, FUERA

Este índice, que permite medir la brecha socioeconómica entre los alumnos, se calcula con herramientas estadísticas para la reducción de la dimensionalidad sobre tres grandes componentes: educación de los

padres, ocupación laboral y bienes en el hogar. Dentro de este último grupo, el cuestionario de 2025 eliminó 11 indicadores; entre ellos, las ocho preguntas sobre tipos de libros que los alumnos tienen en casa, las más relacionadas con el aprendizaje. En su lugar, los sustituyó por nuevos parámetros más relacionados con la renta de las familias, como estar suscritos a una plataforma digital, tener cuarto de invitados o piscina.

El Innovamat Research Lab concluyó que este cambio «dejó de hacer comparable el índice de 2025 con el de 2022 llevando a una interpretación errónea de las conclusiones», como la de que los alumnos de rentas altas habían empeorado en su rendimiento más que el resto, la más novedosa y desconcertante.

Estos investigadores consultaron con expertos de EsadeEcPol que acababan de publicar un informe que analizaba los microdatos de PISA y llegaba a las mismas conclusiones que la OCDE. Cuando EsadeEcPol rehízo sus cálculos con «una metodología comparable» a la de años anteriores, decidió enmendar su propio informe, pues vio que todos los alumnos de todas las rentas caían más o menos igual. Según la medición de la OCDE, los estudiantes pudientes perdían 14 puntos, mientras que, según la revisión, sólo caían seis.

"CAUTELA"

Consultado por este periódico, un portavoz de la OCDE dijo acoger «con satisfacción la iniciativa» de estos investigadores de «examinar cuestiones importantes que siguen abiertas» tras la publicación de «los preocupantes descensos observados en el rendimiento de los estudiantes». Pero también avisó de que «diferentes enfoques para definir la ventaja y la desventaja socioeconómicas pueden producir resultados distintos y que, por lo tanto, debe actuarse con cautela al interpretar los cambios».

Explicó que en cada edición de PISA se «revisa la medición del estatus socioeconómico y de su componente de bienes del hogar». Para ello, consulta a expertos internacionales y técnicos de los países para «identificar los indicadores más pertinentes de ventaja socioeconómica, de manera que reflejen las dinámicas actuales».

Dado que cada vez menos familias tienen bibliotecas con libros de papel, la OCDE decidió incluir indicadores más relacionados con la renta y no con la cultura para medir mejor el rendimiento asociado al contexto económico. Por eso se reafirma en su medición, que «refleja una elección metodológica y no un error metodológico». «Las conclusiones de PISA siguen siendo válidas y coherentes con la metodología utilizada», dijo el portavoz, insistiendo en que «los descensos en el rendimiento son sustanciales entre los estudiantes de familias más acomodadas».

"LAS SOCIEDADES EVOLUCIONAN"

Por otro lado, consideró que el informe de Innovamat, «si bien se trata de una elección metodológica legítima, presenta limitaciones» y «puede plantear dificultades particulares en los análisis de tendencias». ¿Por qué? «A medida que las sociedades evolucionan, también cambian las características asociadas a la ventaja y la desventaja socioeconómicas», argumentó. «Al restringir el índice ISEC a un conjunto relativamente reducido de ítems comunes, la medida se basa en variables seleccionadas principalmente por su comparabilidad entre países y a lo largo del tiempo, y no por haber sido identificadas como los indicadores más pertinentes de las circunstancias socioeconómicas».

Noticias de Navarra

Las Escuelas Taller de Navarra cumplen 40 años ofreciendo formación y empleo, con una inserción laboral del 87%

La consejera Maeztu ha destacado "su impacto social y laboral" en la jornada aniversario celebrada en Baluarte
Enrique Conde. PAMPLONA | 25-09-26

Las Escuelas Taller de Navarra han celebrado este viernes en Baluarte el acto conmemorativo de su 40 aniversario, una jornada organizada por el Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare y CNAI, que ha servido para reconocer la trayectoria de un programa que, durante cuatro décadas, ha contribuido a mejorar la empleabilidad de miles de personas a través de un modelo basado en el aprendizaje práctico y la experiencia profesional. El 87% del alumnado encuentra un empleo en el primer año posterior a la realización del programa.

La apertura institucional ha corrido a cargo de la consejera de Derechos Sociales, Economía Social y Empleo, María Carmen Maeztu, quien ha destacado la aportación y el impacto social y laboral de las Escuelas Taller como herramienta de formación, inserción laboral y cohesión social: «Las Escuelas Taller aportan mucho al alumnado, porque favorecen la integración social real, el aprendizaje, la inserción laboral, el desarrollo personal, pero, además, suponen grandes avances para el conjunto de la sociedad, porque favorecen la inserción laboral de jóvenes y colectivos vulnerables, ayudan a la recuperación del patrimonio histórico con prácticas reales restaurando monumentos, iglesias, o edificios municipales, así como el del entorno urbano y medio ambiente en materias como jardinería o gestión forestal. Y, además, suponen un freno a la despoblación rural».

La consejera ha resaltado la apuesta del Gobierno de Navarra por estos programas: "Y lo seguiremos haciendo. Desde 2019, desde el Servicio Navarro de Empleo hemos invertido más de 34 millones de euros en subvenciones para financiar las Escuelas Taller, con un incremento presupuestario del 20%."

La jornada ha continuado con la conferencia inaugural "Aprender trabajando y trabajar aprendiendo: ayer, hoy y mañana", impartida por María Aránzazu de la Escalera Barbudo, jefa de Servicio de Programas Mixtos de Empleo y Formación del Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), en la que se ha repasado la evolución histórica de este modelo y los retos que afronta de cara al futuro.

Un estudio sobre su impacto avala la mejora de la empleabilidad

Posteriormente se ha presentado la radiografía del impacto social de las Escuelas Taller de Navarra, bajo el título *Sembrando oportunidades*, una evaluación de impacto realizada por la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y el Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare que analiza la contribución de estos programas en ámbitos como la inserción laboral, el desarrollo personal de las personas participantes y el impacto generado en el territorio. Los resultados principales reflejan un impacto positivo y sostenido en el mercado de trabajo.

La evaluación analiza también la inserción laboral y refleja una inserción laboral del 87% en el primer año posterior a la realización del programa. Aumentan un 18% la probabilidad de encontrar trabajo al año siguiente de su finalización. Esto unido a la alta satisfacción de las personas participantes (8,2 sobre 10), lo convierte en un programa esencial para la inserción de personas jóvenes con baja cualificación.

Uno de los momentos centrales del encuentro ha sido la mesa redonda *Historias de éxito*, moderada por la directora general de Protección Social y Cooperación al Desarrollo, Miriam Martón Pérez. En ella han participado representantes de entidades locales, centros formativos, empresas y entidades sociales que han compartido experiencias y reflexiones sobre el valor de las Escuelas Taller como espacio de aprendizaje, acompañamiento y generación de oportunidades.

La programación ha incluido también la conferencia 'Liderar no es brillar, es iluminar', impartida por el periodista, conferenciante y estratega Roberto Cabezas Ríos, reconocida figura en el ámbito de los recursos humanos y el liderazgo.

Durante el acto se ha celebrado asimismo un reconocimiento a personas y entidades que han contribuido al desarrollo de las Escuelas Taller a lo largo de estos 40 años, poniendo en valor el compromiso de profesionales, administraciones, empresas colaboradoras y entidades sociales que han formado parte de esta trayectoria.

La clausura ha sido realizada por la directora gerente del Servicio Navarro de Empleo-Nafar Lansare, Esther Fernández Razquin, quien ha subrayado la vigencia de un modelo que continúa adaptándose a las necesidades del mercado laboral y de la sociedad navarra. "El futuro de las Escuelas Taller y de los programas que integran formación y práctica profesional reside en la capacidad de evaluar su impacto para impulsar políticas de empleo eficaces, basadas en la evidencia y capaces de transformar vidas y fortalecer nuestra sociedad" ha concluido la directora gerente.

Tras 40 años de recorrido, las Escuelas Taller continúan siendo una herramienta de referencia para la formación y el empleo, combinando aprendizaje y práctica profesional para favorecer el acceso al mercado laboral y el desarrollo de competencias personales y profesionales. Su trayectoria refleja el valor de la colaboración entre administraciones públicas, entidades sociales, centros formativos y tejido empresarial para generar oportunidades reales para las personas.

Formación y práctica para fomentar la empleabilidad

Las Escuelas Taller ofrecen fundamentalmente formación profesional en una especialidad, práctica y experiencia profesional en las ocupaciones en que se formen, formación general para alcanzar los niveles de educación secundaria obligatoria, en su caso, información sobre técnicas de búsqueda de empleo y orientación laboral, así como formación en prevención de riesgos laborales.

Las Escuelas Taller tienen una duración de entre uno y dos años y constan de dos etapas. La primera dura seis meses y en ella los alumnos reciben Formación Profesional teórica práctica, así como los conocimientos necesarios para evitar los riesgos laborales en el trabajo. Durante este período reciben una ayuda económica en concepto de beca de formación. La segunda se prolonga por espacio de seis a dieciocho meses. En esta etapa los alumnos trabajadores suscriben un contrato de trabajo con la entidad promotora, por el que reciben un salario, realizan un trabajo de utilidad pública y social y continúan con el procedimiento formativo iniciado en la primera parte.

La FP se ha hecho mayor: es hora de cambiarla por dentro

Esther Monterrubio, secretaria general de FP; Luis García, presidente de FPEmpresa; y Mónica Moso, responsable del Centro de Conocimiento e Innovación de la Fundación CaixaBank Dualiza, analizan para EL PAÍS los retos de una FP que supera ya los 1,2 millones de alumnos

Nacho Meneses. 25 SEPT 2026

Hace 25 años, la Formación Profesional era una opción mucho más pequeña dentro del sistema educativo español. Los ciclos de Grado Medio y Superior reunían entonces a unos 460.000 estudiantes; mientras que el curso 2025-2026 terminó con 1.211.062 alumnos, el máximo histórico. No es solo que haya más jóvenes —y cada vez más adultos— estudiando FP: es que aquella formación que durante años ocupó un lugar secundario en el imaginario educativo se ha convertido hoy en una pieza central de la cualificación y de la relación entre educación y empleo.

El cambio se mide en números, pero también en la pregunta que ahora toca hacerse.

Cuando un sistema pasa de atender a medio millón de estudiantes a más de un millón, ya no basta con comprobar cuánto ha crecido: hay que preguntarse si puede mantener la calidad cuando crece, si las empresas están preparadas para participar en la formación (un aspecto nuclear en la formación dual que estableció la Ley Orgánica 3/2022) y si los centros pueden organizarse de otra manera para responder a una realidad mucho más compleja.

La FP, en definitiva, ha cambiado de escala. Y con ese cambio aparecen preguntas que hace unos años apenas tenían sentido: qué debe aprender un alumno dentro de una empresa; cómo se garantiza que esa experiencia tenga la misma calidad en territorios y compañías diferentes; si los alumnos cuentan con suficiente orientación desde etapas tempranas; cómo se actualiza a quienes ya están trabajando y, quizá, una de las cuestiones más difíciles: quién va a enseñar todo lo que una FP mucho más grande y cambiante necesita enseñar.



La empresa deja de ser “el lugar de las prácticas”

“Se nos caerán empresas, otras aparecerán, otras no nos gustarán, otras no habrá... Y ahora el reto que tenemos es cómo podemos ir haciendo el ajuste fino”. Luis García, presidente de FPEmpresa, habla desde la experiencia de un centro que ya ha superado la primera preocupación: conseguir que todos los alumnos pudieran incorporarse a una empresa. Porque, reconoce, el primer agobio era precisamente ese, aunque la fase que ahora empieza es más compleja: no basta con que haya una empresa para cada estudiante; hay que conseguir que esa organización pueda ofrecerle aquello que necesita aprender.

La expansión tampoco significa que toda la Formación Profesional tenga que cumplir la misma función. No se puede pedir lo mismo a un Grado Básico, donde la FP cumple también una función de inclusión, continuidad educativa y lucha contra el abandono, que a un Grado Medio, llamado a formar profesionales que den respuesta al tejido productivo, o a un Grado Superior, que tiene una personalidad propia y una conexión creciente con la especialización.

Esa diversidad de funciones convive con una transformación que afecta al conjunto del sistema: el nuevo papel de las empresas. La reforma de la FP convirtió en dual —es decir, con formación tanto en el centro educativo como en el laboral— las enseñanzas que conducen a certificados profesionales y títulos de FP. En la modalidad dual general, las prácticas en empresa ocupan entre el 25% y el 35% de la duración total, mientras que en la intensiva se sitúa entre el 35 y el 50%, incluye al menos el 30% de los resultados de aprendizaje y existe un contrato de formación.

Eso significa más tiempo en empresas y para más alumnos, pero también una relación mucho más estrecha entre lo que se aprende en el centro educativo y lo que sucede en un puesto de trabajo. No todas las empresas ofrecen las mismas posibilidades de aprendizaje, y el plan formativo individual permite decidir qué puede desarrollar el alumno en cada una y qué tendrá que completar en el centro. “¿Cuáles son los puntos fuertes en esta empresa? ¿Cuáles son los procesos o subprocesos tecnológicos que puede desarrollar? Así debe decidirse qué desarrollar en el aula y qué en las prácticas”, explica García.

La palabra corresponsabilidad adquiere aquí todo su sentido. “La parte más importante es entender que la Formación Profesional es un recorrido largo que nos va a acompañar a lo largo de toda la vida y que no puede haber una ruptura. Ahí tiene que entrar el tejido productivo con distinta intensidad, y eso implica hablar de corresponsabilidad”, señala Esther Monterrubio, secretaria general de Formación Profesional del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Pero ¿cómo es ese tejido productivo? España no está formada únicamente por grandes compañías con departamentos específicos para acoger estudiantes. También hay pequeñas empresas y micropymes, y para ellas la formación tiene que adaptarse a una escala diferente: “Una cabina de estética puede formar a una persona, no puede formar a 15. Cada sector tiene su realidad, y en esa realidad es donde hay que ajustar la formación de ese alumno”, explica Monterrubio. Además, una empresa pequeña puede ofrecer una experiencia muy pegada al trabajo cotidiano, mientras que una grande puede aportar otras formas de organización, trabajo en equipo o jerarquía.

Por eso, el tamaño de la empresa no puede convertirse en un indicador automático de calidad. “¿Cuál es el modelo ideal de formación? ¿Una gran empresa? ¿Una pyme? ¿Una micropyme que tiene una enseñanza más personalizada? Todo depende”. Lo que hay que hacer es un buen encaje entre las características del alumno, su desarrollo formativo y la empresa más adecuada, sostiene Monterrubio. Y hay un criterio que sí considera irrenunciable: que la empresa se implique en el aprendizaje: “No vamos a llevar a una organización que sea mala, que no esté dispuesta a dedicarle tiempo al estudiante ni a acompañarlo en su proceso de aprendizaje”.

Ese encaje también obliga a cambiar la organización de los propios centros educativos. “Tenemos que ir incluyendo esto como una labor muy integrada, donde tengamos nuestras horas de dedicación y nuestros sistemas de monitorización, y que se vea como una estrategia del centro y no solamente como una dimensión de los tutores”, apunta Mónica Moso, responsable del Centro de Conocimiento e Innovación de la Fundación CaixaBank Dualiza.

Y todo esto ocurre en territorios muy distintos. No hay el mismo tejido empresarial en una zona industrial que en una comarca rural, y tampoco tiene sentido ofrecer las mismas titulaciones al margen de la realidad económica de cada lugar. “No nos va a quedar más remedio que ajustarlo a la realidad del territorio”, resume García. La nueva FP tiene, por tanto, una paradoja: cuanto más se acerca al mundo real, más diferentes pueden ser las experiencias de cada alumno. El desafío ahora es conseguir que esa diversidad sea una fuente de aprendizaje y no una lotería.

Una FP para volver a aprender

Hay otra consecuencia de ese cambio que quizá sea todavía más profunda: la Formación Profesional de hoy ya no está pensada únicamente para quien tiene 16 o 18 años y está decidiendo cómo entrar en el mercado laboral; también tiene que servir para quien ya está dentro y necesita volver a aprender. Una persona de 35, 45 o 55 años que trabaja, tiene hijos y no puede permitirse parar durante dos años no necesita necesariamente volver al punto de partida. Puede necesitar adquirir una competencia concreta, completar la que ya tiene o cambiar de ocupación. La nueva FP pretende que el sistema pueda responder también a esa realidad.

La Ley Orgánica 3/2022 construyó para ello una arquitectura mucho más flexible, con cinco niveles —A, B, C, D y E— que permiten avanzar desde una acreditación parcial de competencia hasta los ciclos formativos y los cursos de especialización (los másteres de la FP). Las ofertas son acumulables y acreditable, y la formación modular permite adaptar los itinerarios a las circunstancias personales y laborales y a ritmos diferentes. La experiencia profesional, además, puede convertirse en una vía para reconocer competencias ya adquiridas.

Para García, ahí aparece uno de los grandes desajustes de esta etapa. La nueva arquitectura de la FP pretende responder a una realidad mucho más diversa, pero los centros siguen arrastrando una organización pensada para otro modelo. “Esa nueva arquitectura choca con el propio sistema organizativo, administrativo y burocrático de los centros. Estamos respondiendo a un tipo de organización que es de hace 14 o 15 años, o 20 o 30 en algunos casos”, explica. El problema no es solo abrir más cursos o adaptar horarios: es conseguir que los centros puedan atender ofertas de distinta duración, personas con experiencia laboral y ritmos diferentes.

Monterrubio pone el foco en otra pieza de ese recorrido: reconocer primero lo que una persona ya sabe para decidir después qué necesita aprender. “La acreditación de competencias es tu derecho como trabajador: que se reconozca lo que has adquirido en tu trayectoria profesional y que tiene que ser compatible con la formación de trabajadores”, explica. El proceso, añade, debería seguir una lógica acumulativa: “Qué sé hacer yo, en qué me quiero cualificar, qué quiero como complemento... Se trata de tener la oportunidad de seguir formándome y recualificándome”.

La diversidad del alumnado también forma parte de ese nuevo escenario. La FP tiene que responder a una población cada vez más heterogénea, incluida una presencia creciente de personas extranjeras que necesitan encontrar vías de acceso a la formación y al empleo. “Hay que gestionar la diversidad con una población extranjera muy potente que tiene unas necesidades específicas, además de otras poblaciones que requieren otras adaptaciones curriculares”, apunta Moso. El reto, explica, es que nadie quede fuera de los itinerarios de cualificación en un momento en que el mercado laboral necesita incorporar a nuevas personas. “No hay suficientes personas porque hay menos jóvenes que personas que se van a jubilar. Con lo cual, a ver cómo trabajamos con la inmigración, que es muy importante”.

Ese “hilo continuo” que menciona Monterrubio resume buena parte de la ambición de la reforma: que la FP deje de ser una puerta que se abre una vez, al terminar la enseñanza obligatoria, para convertirse en un sistema al

que una persona puede volver a lo largo de su vida. Pero para que esa idea funcione, no basta con que la ley permita acumular competencias: hay que hacer posible que alguien pueda utilizarla sin tener que reorganizar toda su vida alrededor de la formación.

Orientar antes de elegir

Orientar bien no es sencillo cuando quienes deben hacerlo apenas tienen tiempo. En España, la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE) estima que hay un orientador por cada 750 alumnos, frente a los 250 que la propia organización considera una referencia adecuada. La carencia también aparece cuando se mira específicamente a la FP: el 55% de las personas encuestadas en el *Barómetro de la FP 2026* asegura no haber recibido nunca orientación educativa o laboral sobre estos estudios. Y entre quienes sí la recibieron y la consideraron útil, el 54% señala a los orientadores de secundaria como principal canal. El problema, por tanto, no es únicamente que falte información cuando llega el momento de escoger: es que esa información debería haberse empezado a construir mucho antes: “La orientación, la vocación hacia ciertas profesiones es de los elementos que hay que trabajar desde casa”, apunta Monterrubio.

García, por su parte, hace hincapié en la necesidad de mejorar la orientación dentro de la FP, pero concuerda con la secretaria general en la importancia de trabajar esas vocaciones desde mucho antes. “Muchas veces la orientación se hace fuera del sistema. Estamos hablando de Educación Primaria y de Secundaria, pero también en las familias, en las casas”, explica. Si un niño o una niña solo conoce determinadas profesiones, sectores o formas de trabajar, “¿cómo van a estar interesados vocacionalmente en una profesión o en un sector productivo que no conozcan?”.

Eso obliga también a cambiar la forma de acercar el mundo profesional a las etapas educativas. García apunta que ya existen iniciativas, pero que todavía no son sistemáticas: alumnos de la ESO que visiten empresas durante el curso, profesionales que entren en las aulas o experiencias que permitan conocer de cerca ocupaciones que de otro modo pueden resultar invisibles. La cuestión es que la elección no llegue el día anterior a tener que decidir entre Bachillerato y FP. “Cuando el día de antes se tienen que decidir si van a hacer Bachillerato o si van a hacer un ciclo formativo, dicen: ‘ah, pues creo que me gusta esto’. Pero en realidad no saben lo que les gusta. No lo saben porque no lo conocen”, advierte.

Y conocer no significa únicamente ampliar el catálogo de profesiones que un adolescente puede imaginar para sí mismo. También significa desmontar los estereotipos que condicionan quién se ve dentro de cada una. Moso introduce aquí una dimensión especialmente relevante: la orientación también tiene que ayudar a romper la división tradicional entre profesiones masculinas y femeninas. Las mujeres siguen teniendo una presencia muy reducida en algunas áreas STEM e industriales y, según explica, esa distancia no se corrige únicamente cuando llega el momento de elegir un ciclo: “Los estudios nos dicen que hay que ir casi a la primaria o a la secundaria para ir desarrollando y rompiendo estos estereotipos”.

Pero la orientación también tiene un enfoque laboral, y por eso Moso advierte de que existe una fuerte concentración de alumnos en determinadas familias y ciclos, mientras que otras ocupaciones afrontarán un importante relevo generacional. “Al final se elige lo que se conoce”, explica.

El reto de encontrar a quienes enseñen

Hay un límite para cualquier transformación educativa que no aparece en las estadísticas de matrícula: quién va a enseñar todo lo que el nuevo sistema necesita enseñar. En 2023 había 103.798 docentes de FP a tiempo completo, un 48,1% más que 10 años antes, prácticamente al mismo ritmo que había crecido el alumnado. Pero detrás de ese aumento hay un problema de relevo: por cada 100 profesores menores de 30 años había 643 mayores de 50. El sistema ha crecido mientras una parte importante de quienes lo sostienen se acerca a la jubilación.

García cree que no se trata solo de un problema demográfico. Hay especialidades en las que la FP compete directamente con empresas que pueden ofrecer a esos profesionales mejores condiciones laborales. “No somos capaces de convencer a suficientes personas con esos perfiles profesionales que vengan a ser profesores de Formación Profesional”, señala. Y pone ejemplos: Informática, Electricidad y Electrónica, Mantenimiento o determinados perfiles de Ingeniería. La pregunta, por tanto, no es únicamente cuántos docentes harán falta, sino qué puede hacer que un profesional que tiene otras opciones decida entrar en un aula y permanecer en ella.

“¿Qué podemos hacer para que sea más atractiva la profesión? El salario, pero probablemente también la carrera, probablemente cómo entras al sistema y cómo permaneces en el sistema de profesor”, sugiere García. El problema no termina, sin embargo, cuando alguien ocupa una plaza. En la FP, donde las tecnologías, las herramientas y los procesos productivos cambian con rapidez, también hay que conseguir que quienes ya enseñan puedan mantenerse al día. Y García apunta precisamente a esa dificultad: “La actualización de todas las herramientas del *software* es tan amplia que luego tenemos que repensarnos también cómo formamos y cómo actualizamos a los profes”.

Pero el problema de la actualización aparece también en quienes llegan nuevos a la docencia y se encuentran con un campo profesional demasiado amplio para dominarlo de golpe. En ocasiones, señala García, hay que empezar asignándoles aquellos contenidos que controlan mejor porque “a veces es muy difícil” abarcar todo desde el principio.

Monterrubbio introduce aquí un matiz importante: no cree que el problema esté en la disposición de los docentes a seguir formándose: "Si un profesor es vocacional, todos nos tenemos que formar en nuestra propia trayectoria profesional y como docente también". La cuestión es asumir que esa actualización no es algo extraordinario que se activa cuando cambia un currículo, sino una parte inseparable de la profesión. "La capacidad de aprender a un docente se le presupone", sostiene. Moso comparte esa idea y reclama que la actualización forme parte de la propia cultura profesional. "El que yo me forme constantemente tiene que ser parte del ADN", afirma.

El reto, por tanto, tiene dos caras: conseguir que nuevos profesionales quieran entrar en las aulas y lograr que quienes ya están dentro puedan seguir aprendiendo al ritmo al que cambian las profesiones que enseñan.

europapress.es

El Parlamento Europeo forma a los profesores del programa de Escuelas Embajadoras de la UE

MADRID, 25 Sep. (EUROPA PRESS) - El Parlamento Europeo celebra este miércoles, jueves y viernes las jornadas de formación de los profesores que participarán en la próxima edición del programa de Escuelas Embajadoras de la Unión Europea (EPAS), algo para lo que solo hace falta "europeísmo" y "ganas". El encuentro, que se celebra en Alcalá de Henares (Madrid), cuenta con talleres, coloquios, una feria de buenas prácticas o encuentros con eurodiputados, que permitirán que los profesores intercambien experiencias y conozcan de cerca el programa para, posteriormente, acercar la Unión Europea, a los jóvenes.

La responsable de Relaciones Públicas e Institucionales en materia de Educación y Juventud de la Oficina del Parlamento Europeo en Madrid, Bárbara Quílez, ha afirmado a Europa Press que es una "oportunidad espectacular" para que expertos y eurodiputados se pongan en contacto con aquellos que trabajan con las generaciones más jóvenes, que son "los próximos votantes". A lo largo de la jornada, se aportan herramientas a los profesores para poder desarrollar, a lo largo del curso, la labor de escuela embajadora de la mejor manera posible, ha explicado Quílez, quien ha destacado que, sin embargo, a lo largo de los coloquios y talleres también se han abordado temas como la situación en Ceuta, la propuesta de la presidenta de la Comisión, Ursula Von der Leyen, sobre el uso de redes sociales por parte de los menores de edad o las noticias falsas.

VOTAR Y TENDER PUENTES

Además de intercambiar buenas prácticas con otros profesores, los maestros han participado en encuentros con los eurodiputados Rosa Serrano, (S&P), Javier Zarzalejos (PPE) y Elena Sancho (S&D), que han trasladado a los profesores varios mensajes para los alumnos. Así, han pedido que se informen y voten, ya que "la base de la democracia se ejerce votando"; han alertado de la polarización abogando por tender puentes y han abogado por que en España los partidos puedan tomar decisiones conjuntamente, como sucede en la UE. Quílez ha destacado el "entusiasmo" de los profesores, a los que ha reconocido su labor, ya que ser embajadores, a veces, puede suponer un trabajo extra. Además, ha considerado que en la época en la que se valoran tanto los influencers, los profesores son verdaderos "influencers y multiplicadores de opinión". A su juicio, "si hay alguien con poder, influencia y capacidad de cambiar el mundo" son ellos.

EUROPEÍSMO Y GANAS

Estas jornadas han servido para inspirarse, ya que cada uno ha ido compartiendo las experiencias que han funcionado en sus centros en ediciones pasadas y las nuevas incorporaciones han podido ir tomando nota, pero Quílez ha considerado que para ser una escuela embajadora o embajador tan solo hay es necesario "europeísmo" y "ganas". Este curso 2026-2027, se han seleccionado 260 Escuelas Embajadoras. Un total de 37 se encuentran en Andalucía; 7, en Aragón; 5, en Asturias; 20, en Canarias; 6, en Cantabria; 9, en Castilla-La Mancha; 18, en Castilla y León; 31, en Cataluña; 30, en la Comunidad Valenciana; 10, en Extremadura; 13, en Galicia; 11, en Baleares; 5, en La Rioja; 28, en la Comunidad de Madrid; 17 en la Región de Murcia; 5 en Navarra; 7, en el País Vasco y 1 en Melilla.

De estas 260 escuelas, 103 son centros de nuevo ingreso y 157 renuevan su candidatura EPAS. Además, 75 de estos centros educativos -con más de tres años de participación en el programa- actuarán como MEPAS (Escuelas Mentoras), convirtiéndose en referentes para otras escuelas embajadoras de su comunidad. La edición 2026-2027 será la duodécima de este programa que se desarrolla en todos los países de la Unión Europea, así como en Reino Unido. Cada año, el programa EPAS involucra a cerca de 6.500 alumnos a partir de 4º de la ESO y a unos 1.000 profesores en España. Desde su inicio en el curso 2015-2016, más de 400 centros y de 49.000 estudiantes de todo el país se han beneficiado de este programa.

¿Por qué cada escuela enseña de una manera? Catalunya plantea revisar los límites de la autonomía de centro

El Govern abre el debate sobre la pluralidad de métodos escolares y sienta las bases para impulsar unas prácticas educativas mínimas comunes a todas las escuelas, evaluables y basadas en la evidencia científica

Helena López. 26 SEPT 2026

"La autonomía de centro debe tener un límite. Tendría que haber un mínimo común denominador. Hay una disparidad muy grande y no puede ser, y menos en centros públicos. Tenemos que poder evaluar y saber qué hace cada centro y cómo lo hace. ¿Sabemos que todos los centros están trabajando por competencias? Puede haber diferentes maneras de hacer, pero debe haber un mínimo denominador común. Si tienes unos objetivos y un currículum, y lo has establecido normativamente, el sistema debe ir hacia ahí. Una vez tenemos un marco normativo lo tenemos que seguir y los docentes tienen que estar preparados para aplicar ese currículum. Resulta increíble que pueda haber tanta disparidad en un mismo sistema".

La reflexión es de Lidón Gasull, directora de la asociación de familias aFFaC, pero el debate está también sobre la mesa de la consellera d'Educació i FP, Esther Niubó, quien este lunes, durante la presentación en el Palau de la Generalitat del "debate de país" impulsado por su Govern, citó el tema de la autonomía de centro "vinculada al debate pedagógico" como uno de los ejes sobre los que buscar nuevos consensos.

Fuentes de la conselleria admitían este jueves –antes de la presentación de las nuevas orientaciones, que buscan precisamente establecer ese mínimo denominador común– que la autonomía de centro dificulta que el Departament tenga un conocimiento preciso de cuáles son las prácticas que están realizando los centros educativos.

"Por eso tiene tanta importancia la inspección educativa y por eso publicamos esta guía, para que todas estas prácticas que la ciencia avala y sabemos que son efectivas estén al alcance de todos los centros", señalaba la misma voz, que hablaba de "situar un mismo terreno de juego". Una guía que insta a las escuelas e institutos a dedicar mínimo dos de las cuatro horas de gestión autónoma de centro [horas que quedan 'libres' en el horario escolar y que los centros pueden dedicar a lo que consideren] a reforzar la comprensión lectora y la competencia matemática.

"Técnicamente, si todas las escuelas comparten el mismo objetivo educativo, que está fijado por la ley y el currículo, sería lógico esperar una mayor homogeneidad en las metodologías utilizadas", apunta el investigador Héctor Ruiz, especialista en psicología cognitiva del aprendizaje aplicada a la educación, quien añade que "la investigación educativa muestra que existen determinadas prácticas y metodologías que han demostrado ser más eficaces para mejorar el aprendizaje, por lo que las diferencias entre centros deberían responder principalmente a cuestiones de contexto, necesidades del alumnado o características específicas de cada comunidad educativa". Sin embargo –añade–, "esto no ocurre porque en educación no ha sido habitual basar la práctica docente en la evidencia científica; es una perspectiva relativamente nueva".

"Durante mucho tiempo, las decisiones educativas han estado influidas por modas pedagógicas, propuestas que resultan intuitivamente atractivas o enfoques que parecen funcionar, aunque no siempre cuenten con un respaldo sólido de la investigación", prosigue Ruiz, quien señala que a menudo se afirma que los alumnos deben aprender a pensar como científicos, pero antes de desarrollar esa capacidad necesitan adquirir los conocimientos que permiten razonar como lo haría un científico. "El pensamiento crítico y la capacidad de investigar no surgen en el vacío, requieren una base de conocimientos bien construida", precisa.

Ruiz lleva años insistiendo en que la idea de que aprender a leer es como aprender a hablar; que lo único que hay que hacer es poner los libros al alcance de los niños y motivarlos es un mito. "La investigación muestra que mientras que el lenguaje oral se adquiere de manera natural mediante la exposición y la interacción, la lectura requiere una enseñanza explícita de habilidades como la relación entre sonidos y letras, la decodificación y la comprensión", ejemplifica.

Esta es también una de las cuestiones recogidas en el nuevo documento de orientaciones de la conselleria en el que se apuesta por reforzar las lenguas y las matemáticas: un 'back to basics' o volver a los básicos.

Sobre si el nuevo debate puede servir para mejorar la situación, el investigador opina que sí. "Un ejemplo claro es el de Inglaterra, que hace unos años impulsó cambios en la enseñanza de la lectura basados en los hallazgos de la investigación educativa, especialmente mediante un mayor énfasis en la enseñanza sistemática de la fonética, y ese ha sido uno de los factores que ha impulsado la mejora de los resultados de los alumnos ingleses en evaluaciones internacionales de lectura", explica, consciente de que estos avances dependen de múltiples factores.

Y añade una aclaración: el 'back to basics' no significa volver atrás ni implica escuchar a la ciencia. "De hecho, durante mucho tiempo la ciencia no ha tenido un papel central en la toma de decisiones educativas. Escuchar a la investigación no es una opción conservadora ni supone regresar a modelos del pasado; al contrario, implica

incorporar nuevos conocimientos sobre cómo aprenden los alumnos", zanja subrayando que las prácticas educativas basadas en lo que dice la investigación suponen, en realidad, una perspectiva innovadora.

La OCDE, por la autonomía de centros

Toni Alonso, director de la Escola Montfalgars de Girona, defiende una autonomía de centro "real". "Ahora no tenemos una autonomía real de centros. El éxito de muchos modelos educativos de otros países es que las direcciones puedan desarrollar un proyecto con autonomía real", defiende. De hecho, esta era una de las recomendaciones de la OCDE presentadas este verano, pocas semanas antes del escándalo que supuso el fiasco de PISA.

Esta autonomía real a la que se refiere Alonso es, incluso, a la hora de elegir a los profesionales que conforman los claustros. "Aquí, en Catalunya, no ocurre eso. Aquí tenemos la interferencia de los sindicatos, que defienden al trabajador, pero bajo mi punto de vista pierden de vista las necesidades y la realidad de los centros", señala Alonso, quien reconoce la dificultad de dirigir "la mayor empresa de Catalunya" [el Departament de Educació, con sus 90.000 trabajadores].

Alonso apunta también a la dificultad que comporta sacar adelante un proyecto de centro con los cambios constantes no solo de claustros, sino de modelos y leyes educativos a cada cambio de gobierno, algo que lleva también mucho tiempo denunciando el colectivo docente Clam Educatiu.

EL PAIS **OPINIÓN**

La involución

La pérdida de comprensión lectora se aborda como un problema de niños y adolescentes, pero ¿hay alguien midiendo la capacidad de los adultos en estas áreas?

LEILA GUERRIERO. 26 SEPT 2026

En 2024, los Países Bajos prohibieron el uso de teléfonos móviles en las escuelas. En las pruebas PISA 2026, registraron uno de los niveles mas bajos de su historia en comprensión lectora. En España, diversas comunidades autónomas tomaron medidas restrictivas en relación a los teléfonos. En las pruebas PISA 2026, el país registró los peores resultados en lectura y matemáticas desde que se recopilan estos datos. La Argentina, donde varias jurisdicciones implementaron límites, obtuvo su peor resultado en esas pruebas (un estudio reciente indicó que, a pesar de las prohibiciones, la exposición diaria a las pantallas no disminuyó entre los adolescentes argentinos, que "recuperan" las horas de celular "perdidas" en el colegio acostándose tarde o renunciando a hacer deporte). El tema se aborda como un problema de niños y adolescentes, pero ¿hay alguien midiendo la capacidad de los adultos en estas áreas? Adultos: esas personas que, cuando el niño se pone molesto, se apresuran a darle el teléfono para que se calme; esas personas que sacan a pasear al crío y que, mientras empujan el cochecito, en vez de cantarle una canción miran *reels* de Instagram; esas personas que durante la cena no hablan con sus hijos y chequean el móvil cada dos minutos. En su novela *Galápagos*, Kurt Vonnegut narra el estado de la humanidad dentro de un millón de años. Para entonces, la especie se ha vuelto casi idiota y tiene el cerebro del tamaño de un maní. En un pasaje, escribe: "A propósito de ese desconcertante entusiasmo de hace un millón de años por poner todas las actividades humanas posibles en manos de las máquinas: ¿qué podría significar sino otro reconocimiento por parte de la gente de que sus cerebros no eran buenos?". Cuando *Galápagos* se publicó, en 1985, Vonnegut dijo: "Si mis predicciones son erróneas, devolveré todo el dinero". Si viviera, no tendría que devolverle nada a nadie.

La Voz de Galicia

Técnicos de Educación trabajarán «in situ» en los colegios que participen en el plan de refuerzo

Este curso se elegirán aquellos que tienen peores resultados en las pruebas de evaluación de diagnóstico

Elisa Álvarez. SANTIAGO / LA VOZ. 27 sep 2026

La Consellería de Educación pondrá en marcha ya este curso un plan de refuerzo de comprensión lectora y matemática en primaria, tras los datos del informe PISA que evidencian un importante retroceso en estas competencias clave. A lo largo de esta semana se han ido dando detalles de cómo será este programa, que en una primera fase se implantará en una selección de centros, no en todos. En concreto, tanto Avanza Lectura como Avanza Matemáticas se desarrollarán en los colegios que a lo largo de los últimos años han tenido peores resultados en la evaluación de diagnóstico, una prueba que se realiza en cuarto de primaria. Serán pocos, aquellos que tengan las evaluaciones más bajas de forma recurrente, en las competencias vinculadas a la lectura, a la comprensión lectora y a las matemáticas.

En el caso de Avanza Lectura, técnicos especialistas de la consellería irán *in situ* a los colegios. Allí, observarán la realidad de las aulas de tercero y cuarto —los cursos en los que se hará—, las prácticas de lectura y las necesidades concretas de los docentes y de los estudiantes. Con todo esto se preparará una formación específica para cada centro, en función de sus necesidades reales.

Tras la primera fase, la segunda consistirá en formar a los profesores de estos dos cursos con actividades prácticas, centradas por un lado en la didáctica de lectura y por otro en la enseñanza de estrategias de comprensión lectora. La tercera fase es la aplicación práctica ya con el alumnado. Y ahí, detallan desde la Consellería de Educación, los técnicos seguirán en el centro. En este caso con la observación, el asesoramiento e incluso con sesiones de *codocencia*, es decir, especialistas y profesores podrán trabajar de forma conjunta en el aula e intervenir sobre situaciones reales de aprendizaje.

Finalmente se establece un seguimiento para comprobar el resultado de las actuaciones, detectar dificultades e introducir ajustes cuando sea necesario. Estas medidas se recogerán dentro del Plan de mejora do centro y la inspección educativa será la encargada de llevar a cabo su seguimiento.

En horario lectivo

Estos dos planes de refuerzo se llevarán a cabo dentro del **horario lectivo**. Esta era precisamente una de las demandas de los responsables de los colegios, ya que hay alumnado que no puede quedarse tras la jornada escolar. Otra petición era que las medidas fuesen preventivas, desde el primer curso de la etapa de primaria. En este caso la Xunta ha decidido que el programa de refuerzo lector —Avanza Lectura— se desarrolle solo en el segundo ciclo, en los cursos de tercero y cuarto, «por constituir un momento clave na evolución da competencia lectora», sostienen desde la consellería.

Desde el departamento educativo entienden que en este segundo ciclo se produce un cambio determinante porque el alumno pasa de aprender a leer a leer para aprender. «A comprensión dos textos adquire a partir deste momento unha importancia crecente non so nas áreas lingüísticas, senón no conxunto das aprendizaxes». Actuar en este ciclo permite para la consellería consolidar la comprensión lectora «nun momento decisivo, e previr que as dificultades se trasladen e amplifiquen nos cursos posteriores». En el caso del programa específico para potenciar el aprendizaje de las matemáticas, se dirige a toda la etapa de primaria para que los alumnos consoliden conocimientos de una forma acumulativa a lo largo de los seis años.

PISA, el informe que realiza la OCDE a estudiantes de cuarto de la ESO o equivalente, arroja en su última edición una caída de veinte puntos en las competencias matemáticas y científicas de los alumnos gallegos, y de 31 en lectura. Veinte puntos equivalen a un curso académico.

De un cambio curricular a una nueva asignatura de lectura en secundaria

El Marco galego para o impulso educativo se aprobó el lunes pasado en el Consello de la Xunta. Además de estas iniciativas concretas para el 2026-27, el responsable del Gobierno gallego desgranó más, que llegarán a partir del próximo curso. Las más tangibles, el cambio de currículo de primaria en la parte que puede modificar la comunidad autónoma para que la competencia lectora tenga un mayor carácter transversal en todas las asignaturas, y la puesta en marcha de una materia nueva en primero y segundo de la ESO, específicamente centrada en lectura y comprensión.

Aunque la consellería no aclaró cuántas horas semanales tendrá esta materia ni cuál se verá recortada para encajarla, lo más probable es que tenga un peso menor ya que una parte importante del currículo viene determinada a nivel estatal. Otras medidas de este plan tienen que ver con el apoyo al profesorado y la igualdad de oportunidades.

europapress.es

Cerca de 20.000 personas toman las calles de Madrid en defensa de la Educación pública antes de la huelga indefinida

MADRID, 27 (EUROPA PRESS).- Alrededor de 20.000 personas, según fuentes de la Delegación del Gobierno, han salido este domingo a las calles de la capital en una nueva protesta en defensa de la educación pública madrileña, antes de la huelga indefinida convocada en el sector a partir del 14 de octubre, para reclamar una regularización de las horas lectivas o una bajada de ratios en las aulas, entre otras reivindicaciones.

La manifestación, convocada por el Comité de Huelga Unitario de la Educación Pública de Madrid, ha reunido a profesores, alumnos y familias, así como a organizaciones sindicales, colectivos y plataformas del sector. Bajo el lema 'Salvemos la pública', la marcha ha partido desde Atocha a las 12 horas rumbo a la Puerta del Sol, donde se encuentra la sede del Gobierno regional.

En la cabecera de la concentración, los portavoces de los colectivos han manifestado sus exigencias, como la recuperación de un máximo de 17 periodos lectivos semanales en Educación Secundaria y FP, y 22 en Educación Primaria, garantizando que el cómputo incluya "las horas de tutoría, jefatura de departamento y coordinaciones".

Asimismo, la secretaria general de la Federación de Educación de CC.OO. Madrid, Aida Sanmillán, ha denunciado en declaraciones a los medios que los docentes madrileños han sufrido "una pérdida de poder adquisitivo del 21,9%" desde el año 2010, y ha pedido una subida salarial de 600 euros de cara a conseguir "un salario digno para poder vivir en esta Comunidad" y equipararlo con el de otras Autonomías.

Por su parte, el portavoz de UGT, Chema Pinto, ha lamentado la "segregación escolar" presente en la Educación madrileña, "la más alta" en España, y ha reclamado una escuela pública "que defienda el derecho a la igualdad de oportunidades". "No puede ser que las desigualdades de entrada al sistema educativo se perpetúen o aumenten a lo largo de él, y a la salida sigan igual o por encima", ha añadido.

Finalmente, el portavoz del Sindicato de Estudiantes, Carlos Ochoa, ha llamado a todas las familias trabajadoras a "implicarse en la huelga" y "participar en las movilizaciones", ya que "esta no es solo una batalla de la juventud, no es solo una batalla de la comunidad educativa, sino que es una batalla en defensa de una conquista social que es del conjunto de la clase trabajadora", ha asegurado.

ElPeriódico.com

El Gobierno endurece el control sobre la FP privada: los centros 'online' asegurarán un número de horas lectivas presenciales, especialmente para prácticas

La ministra Tolón presenta hoy el real decreto anunciado en febrero para poner coto a los "chiringuitos académicos"

Olga Pereda. Madrid 28 SEPT 2026

El Gobierno ha decidido trasladar a la FP privada la misma regulación que aprobó para las universidades: criterios de apertura mucho más duros con el objetivo de poner coto a los "chiringuitos académicos que se limitan a dar diplomas". El objetivo es "blindar la calidad de la formación". Así lo anunció el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, el pasado mes de febrero. Siete meses después, la ministra de Educación y FP, Milagros Tolón, ha presentado esta mañana en Madrid el real decreto de garantía de calidad de los centros privados de FP, una norma que no necesitará pasar por el Congreso y el Senado para su aprobación definitiva sino que solo requerirá el visto bueno del Consejo de Ministros.

El texto -que ha pasado el trámite de la consulta pública y que, de momento, solo es un proyecto- se fija especialmente en la FP privada de formato 'online', la modalidad que más ha crecido, y le exige prácticas en empresas. Los nuevos centros privados que impartan FP deberán tener un número mínimo de ciclos en su oferta formativa, así como de docentes. Aunque ofrezcan enseñanza 'online', tendrán que asegurar un número de horas lectivas presenciales, especialmente las que se llevan a cabo para realizar prácticas en talleres, laboratorios, clínicas o campos de agricultura.

El avance de la FP privada

El alumnado de FP crece un 3,1% en el curso 2026-2027 y alcanza la cifra récord de 1,24 millones de matriculados. Sin embargo, el aumento no es homogéneo. En una década, la FP en centros privados no concertados se ha disparado. El alumnado matriculado ha aumentado en un 467% (de 39.941 a 226.661) desde el curso 2013-14 en toda España. El crecimiento, sin embargo, es muchísimo más espectacular en Catalunya, donde los alumnos y las alumnas de la FP privada han pasado de ser 8.877 en el curso 2013-14 a 83.893 (curso 2022-23). Es decir, un crecimiento del 845%. Así lo refleja el último análisis elaborado por CaixaBank Dualiza en colaboración con Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.

La modalidad que más ha crecido en los centros privados es la virtual. La matriculación en la FP 'online' -que oficialmente tiene la misma validez académica y profesional que la modalidad presencial- se ha incrementado un 20% desde el curso 2017-2018. Sin embargo, el aumento es desigual si se compara la enseñanza pública y privada. La matriculación en la primera ha crecido apenas un 10% mientras que, en la privada no concertada, el porcentaje es del 35%, según un reciente estudio de la federación de Enseñanza de CCOO que critica el déficit de la oferta pública virtual y "la suplantación de la modalidad presencial". Los ciclos formativos de la FP virtual tienen la misma duración que la modalidad presencial (2.000 horas de duración en grado medio y superior) y exigen forzosamente desplazamientos físicos para los exámenes y los módulos de formación en los centros de trabajo.

El Gobierno ultima el decreto para asegurar la calidad de los centros de FP que acabará con la formación 100% online

La extinción o revocación de la autorización no podrá producir perjuicio a los alumnos, que deberán ser reubicados en otro centro

MADRID, 28 (EUROPA PRESS) El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes prevé aprobar antes de final de año el real decreto de garantía de calidad de los centros privados del Sistema de Formación Profesional que establece, entre otros requisitos, un porcentaje mínimo de presencialidad para la FP virtual y semipresencialidad, así como un número mínimo de alumnos por profesor. Así lo ha avanzado este lunes la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, en rueda de prensa en el Ministerio antes de presidir la Conferencia Sectorial de FP para trabajadores. Con este nuevo decreto, Tolón ha destacado que refuerzan "la calidad" de la FP virtual y semipresencial "con la presencialidad que ahora no existe".

De este modo, ha detallado que en la formación virtual se exigirán entre un 15% y un 39% de presencialidad obligatoria, además de la formación en empresas; y en la formación semipresencial entre un 40% y un 60% de presencialidad lectiva.

En cuanto a la ratio exigida para la Formación Profesional online, el real decreto establece para el curso 2028/2029 un máximo de 80 alumnos por profesor; en el curso 2029/2030 un máximo de 65 alumnos por profesor; y un máximo de 50 alumnos por profesor en el curso 2030/2031, que es el objetivo final, y de 25 alumnos en las actividades presenciales. L

Las actividades lectivas presenciales en la modalidad virtual se dedicarán, al menos, a la realización de pruebas presenciales que garanticen el logro de los resultados de aprendizaje; y al desarrollo de actividades lectivas presenciales necesarias para la adquisición, desarrollo y comprobación de determinados resultados de aprendizaje de la oferta, de acuerdo con las condiciones de calidad establecidas en el currículo o programa formativo correspondiente.

A efectos del cómputo de la actividad lectiva, el proyecto de real decreto, consultado por Europa Press, excluye el periodo de formación en empresa u otro organismo equiparado.

CUATRO AÑOS PARA ADAPTARSE A LOS NUEVOS REQUISITOS

Los centros de Formación Profesional que estén ya integrados en el sistema educativo a la entrada en vigor del real decreto dispondrán de cuatro años para adecuarse a las condiciones básicas y requisitos mínimos establecidos en la nueva norma.

El nuevo real decreto, que ha iniciado este lunes su trámite de audiencia pública, establece unos requisitos básicos comunes para los centros de Formación Profesional en todo el país. "Este proyecto no va contra la FP privada, al contrario, va a reforzar la calidad de los centros privados", ha asegurado Tolón.

La ministra ha subrayado que los centros "van a tener que contar con recursos suficientes, con instalaciones adecuadas y con un sistema de gestión que tenga calidad", así como contar con una propuesta formativa "suficientemente sólida y coherente".

Para ello, los centros podrán ofrecer un itinerario vertical completo dentro de una misma familia profesional, impartiendo los distintos grados que se extienden en ella. De esta forma, los alumnos podrán avanzar desde un grado básico a un grado medio y a un grado superior.

Por otro lado, los centros podrán optar por una oferta horizontal, impartiendo ciclos de distintas familias profesionales, lo que permite al alumnado una formación "mucho más amplia, mucho más polivalente, combinando distintas áreas", según ha precisado Tolón, destacando que la finalidad es que los centros "tengan suficiente capacidad, recursos y solvencia para hacer una verdadera formación".

LOS CENTROS DEBERÁN ACREDITAR RELACIONES CON LAS EMPRESAS

Asimismo, los centros de Formación Profesional deberán acreditar desde el principio que disponen de acuerdos con empresas u organismos públicos en las que su alumnado pueda realizar las prácticas. En este sentido, el documento apunta que los centros deberán acreditar una relación "suficiente, estable y adecuada" con empresas u organismos equiparados para cumplir con los porcentajes de estancia en empresa establecidos por la ley de Formación Profesional (entre 25% y el 50% según la modalidad).

Una novedad que establece el texto propuesto es que los centros deberán acreditar el cumplimiento de estos requisitos cada cuatro años. En caso de incumplimiento, la autorización podrá ser revocada. En ese supuesto, el alumnado matriculado en el centro afectado deberá ser reubicado para asegurar la continuidad de su formación.

Precisamente, el proyecto de real decreto fija que la extinción o revocación de la autorización de los centros que no cumplan con los requisitos establecidos "no podrá producir perjuicio al alumnado matriculado". Así, la administración competente deberá velar porque se adopten las medidas necesarias para garantizar la información al alumnado, la continuidad de su formación, el adecuado desarrollo de las actividades formativas.

hasta su finalización, la evaluación correspondiente y, en su caso, la reubicación del alumnado y el traslado de sus expedientes académicos.

El texto también desarrolla dos nuevas figuras previstas en la ley de Formación Profesional de 2022. La primera es la de los centros asociados, destinados a reforzar la formación y recualificación de las personas trabajadoras y que colaboran con un centro principal para impartir enseñanzas de FP, mientras que la segunda es la de los centros de segunda oportunidad, dirigidos a jóvenes con especiales dificultades formativas o en situación de vulnerabilidad.

Por último, el proyecto de real decreto busca dar estabilidad a la Red Estatal de Centros de Excelencia, que cuenta ya con 75 centros, y a los Centros de Referencia Nacional, de 42 integrantes y a la que sumarán próximamente nuevos centros, "fundamentales para entender la innovación, la investigación aplicada, la digitalización y la transferencia del conocimiento al conjunto del sistema". "Seguimos construyendo una FP más fuerte, más moderna y más conectada con la realidad de nuestro país. Una FP que acompañe a las personas a lo largo de toda su vida profesional y que contribuya, al mismo tiempo, a mejorar la competitividad y el futuro de nuestra economía", ha concluido Tolón.

EL MUNDO

El Gobierno acaba con la FP 'online': obligará a los centros virtuales a tener hasta un 39% de presencialidad y un máximo de 50 alumnos por aula

Es el tercer decreto contra la educación privada que pone en marcha Sánchez en los últimos meses

Olga R. Sanmartín. Madrid. Lunes, 28 septiembre 2026

El Gobierno ha dado un paso más en su camino, en vísperas electorales, para asfixiar a la enseñanza privada. Después de los dos decretos que limitan la capacidad de actuación a las universidades no sostenidas con fondos públicos, ha concretado su ofensiva contra lo que el pasado febrero el presidente Pedro Sánchez denominó "chiringuitos" de la Formación Profesional (FP).

La ministra de Educación y FP, Milagros Tolón, no ha dicho cuántos "chiringuitos" hay ni cuáles son, pero sí ha enumerado las exigencias de un nuevo real decreto que regula la privada, que se debate este lunes con las comunidades autónomas en la Conferencia Sectorial de FP.

La norma, que el Gobierno quiere que esté aprobada antes de final de año, acaba en la práctica con el modelo de FP *online*, pues exigirá a todos los centros que tengan una presencialidad obligatoria que antes no tenían: en el caso de los títulos virtuales, tendrá que ser de entre un 15% y un 39%, además de la formación en empresa, mientras que en los estudios semivirtuales, será de entre el 40% y el 60% de la actividad lectiva.

"Un chico o una chica que estudian un grado de Mecánica tienen que conocer un motor por dentro, o un alumno que se forma en estudios relacionados con la Odontología tiene que saber tratar al paciente. Si hacen un módulo de Peluquería 'online', tienen que tener unas horas de prácticas y de estética, no puede ser que nunca hayan estado en un centro o en un laboratorio", ha argumentado la ministra.

Por otro lado, el Gobierno establece unas ratios máximas: ahora cada comunidad autónoma fija su número de alumnos por aula y es muy dispar. Para la FP virtual, la ratio máxima será de 50 estudiantes por aula, mientras que para la presencial será de 25 alumnos por aula. La ministra ha precisado que cuando haya presencialidad en los títulos virtuales, las ratios tendrán que ser de 25 alumnos.

Este cambio se hará de forma gradual: la ratio máxima será de 80 alumnos por aula en la formación virtual en el curso 2028/2029, de 60 alumnos por aula en el 2029/2030, y de 50 alumnos por aula en 2030/31. Es decir, el real decreto, que se aprueba automáticamente sin pasar por el Congreso, no estará implantado del todo hasta dentro de cuatro años.

Requisitos básicos

La FP atraviesa por un auténtico esplendor, gracias a que su inserción laboral ronda el 90%. Hay 1,2 millones de estudiantes, un 58% más que hace una década y se prevé que para el curso que viene las matrículas sigan creciendo, en torno a un 3%. El borrador que este jueves se someterá a información pública establece los requisitos básicos comunes para los centros privados de FP en toda España.

Es decir, el Gobierno no regula la pública en este decreto, a pesar de que fuentes del sector aseguran que "hay 'chiringuitos' tanto en la pública como en la privada". "Existen centros públicos que a día de hoy no han comenzado las clases porque no tienen profesores", señalan estas fuentes.

Tolón ha dicho dos veces, en rueda de prensa en su Ministerio, que el decreto "no va contra la privada", pero la privada recela y no ve que haya existido el diálogo con el sector del que presume el Gobierno.

Otra de las novedades del real decreto es que los alumnos pueden cursar estudios de distintas familias profesionales de una forma más flexible que ahora. Por ejemplo, uniendo asignaturas de Gestión y Administración de Empresas con Informática o con Comunicaciones.

También se va a exigir a los centros que garanticen desde el principio que tengan empresas apalabradas donde los alumnos puedan hacer las prácticas. Cada cuatro años deberán acreditar que cumplen los requisitos porque, si no, se les revocará la autorización por parte de las comunidades autónomas.

La ministra ha dicho que esta revocación "no podrá producir ningún perjuicio al alumnado matriculado". "Con el decreto garantizamos que es una FP totalmente válida, a estos alumnos habrá que reubicarlos", ha dicho.

El real decreto también desarrolla la figura de los centros asociados (entidad autorizada que colabora con el centro principal) y de los centros de segunda oportunidad para jóvenes de 16 a 29 años que tengan dificultades o se encuentren en situación de vulnerabilidad. Además, se regula mejor la figura de los centros de referencia y de la Red Estatal de Centros de Excelencia, dotándolos de "un marco más estable".

EL PAIS

Así es el decreto contra los chiringuitos privados de FP: los títulos online tendrán un máximo de 50 alumnos por profesor

Los ciclos a distancia incluirán entre un 15% y un 39% de presencialidad. La franja alta se aplicará a los que habilitan para desempeñar una profesión

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 SEPT 2026

El nuevo decreto que trata de acabar con los chiringuitos de FP, presentado este lunes por la ministra de Educación, Milagros Tolón, endurece las condiciones que deberán cumplir los centros privados. Exigirá que todos los ciclos formativos a distancia incluyan entre un 15% y un 39% de presencialidad de forma obligatoria. Ahora, hay centros virtuales que no requieren nada de presencialidad, más allá de la necesaria para realizar los exámenes finales. En aquellos títulos que habilitan para ejercer una profesión, como pueden ser el Técnico en Cuidados Auxiliares de Enfermería o el de Instalador Eléctrico de Alta Tensión, la nueva norma exigirá la franja alta de presencialidad, si bien esta será detallada de forma individual para cada ciclo a través de órdenes ministeriales. Cuando se trate de títulos semipresenciales, el porcentaje de la actividad que deberá hacerse en persona se eleva a una horquilla que va del 40% al 60%.

En los títulos de grado medio y grado superior a distancia deberá haber, como mucho, 50 estudiantes por profesor, cuando ahora no hay límite. Los centros deberán garantizar, de entrada, que cuentan con suficientes plazas en empresas para que el alumnado pueda realizar las prácticas de las titulaciones que ofrecen. Se trata de evitar con ello que, como sucede ahora, haya centros que dejen la búsqueda en manos de los propios alumnos y, en ocasiones, que estos se queden varados sin poder hacerlas y, por tanto, sin poder completar unos estudios por los que pagan hasta 9.000 euros. Los centros deberán acreditar el cumplimiento de estas y otras nuevas condiciones cada cuatro años, y si no lo hacen les será revocada la autorización. Los que ya existen dispondrán hasta final de 2030 para adaptarse a la nueva normativa.

"Este proyecto no va contra la FP privada, al contrario, va a reforzar la calidad de los centros privados. En algunas comunidades autónomas hay fondos que han venido a dar clases sin ningún tipo de calidad para lucrarse, sin tener en cuenta la calidad de la enseñanza y los alumnos y las alumnas. Y lo que viene a hacer este decreto es excluirlas", ha declarado la ministra, que calcula que el texto será aprobado en el Consejo de Ministros a final de año.

Oferta mínima de los centros

Los centros que quieran impartir grados medios o superiores de FP tendrán que hacerlo en el marco de una oferta "estable y coherente" que incluirá una base mínima de enseñanza puramente presencial, al margen de que quieran orientarse más hacia la enseñanza online.

Todos los centros deberán ofrecer, al menos, dos titulaciones presenciales de al menos dos familias de Formación Profesional; por ejemplo, dos ciclos de Administración y gestión y otros dos Electricidad y electrónica. O, alternativamente, ofrecer un itinerario formativo completo presencial de una de las familias; esto es, el grado básico, medio y superior de, por ejemplo, la familia de Fabricación mecánica.

Salvaguarda para el alumnado

La revocación de la autorización a un centro privado para impartir una titulación o incluso de toda su oferta por incumplimientos de la normativa "no podrá producir perjuicio al alumnado matriculado", señala el borrador de decreto. Para ello, las administraciones educativas (las comunidades autónomas) deberán velar por "que se adopten las medidas necesarias para garantizar la información al alumnado, la continuidad de su formación, el adecuado desarrollo de las actividades formativas hasta su finalización, la evaluación correspondiente y, en su caso, la reubicación del alumnado y el traslado de sus expedientes académicos".

El nuevo decreto pretende así que el alumnado no se quede desamparado, que las comunidades autónomas estén preparadas para intervenir acogiendo a los estudiantes del centro afectado, y que este no pueda usar a las personas matriculadas como *rehenes* para evitar que se materialice la revocación de la autorización.

Instalaciones

Los centros deberán contar con los espacios mínimos que se establezcan de forma individual en los reales decretos que regulan cada título. Estos deberán ser suficientes para ofertar el porcentaje mínimo de presencialidad exigido a partir de ahora en todas las modalidades. Además, el decreto establece que todos los centros deberán tener, “al menos, un espacio flexible y adaptable, dotado de equipamiento”, que permita “la simulación de entornos profesionales” mediante recursos tales como “simuladores, gemelos digitales, realidad virtual u otros medios tecnológicos adecuados a las familias profesionales” de que se trate. El objetivo es evitar que empresas sin apenas infraestructura -montadas “en un garaje”, según describió la ministra en abril- se conviertan en máquinas de expedición de títulos.

Ratios máximas

Los centros que oferten títulos virtuales o semipresenciales deberán tener, como mucho, una ratio de 50 estudiantes por “profesor, formador o persona experta” -esta última es una figura prevista en la Ley de FP que participa en la enseñanza-. Las comunidades autónomas podrán implantar topes todavía más bajos. En el caso de la oferta semipresencial, la ratio máxima será de 25 alumnos. Esta coincide con el límite ya fijado para la modalidad presencial en el ciclo medio y superior, que entrará en vigor en el curso 2028-2029; en la FP Básica, se sitúa en 20 estudiantes por docente. Las ratios máximas previstas para el formato presencial serán de aplicación en las horas de esa modalidad que se imparta en las titulaciones virtuales.

Ahora mismo no hay una regulación específica para los ratios en las modalidades virtuales. Para permitir a los centros una adaptación progresiva, el decreto establece un calendario progresivo para la oferta virtual. En el curso 2028-2029, la ratio máxima será de 80 personas por profesor, formador o persona experta. En el siguiente, de 65. Y al inicio del curso 2030-2031, deberá situarse ya en un máximo de 50.

Prácticas aseguradas

Los centros privados deberán garantizar “una relación suficiente de compromisos, preacuerdos u otros instrumentos acreditativos de colaboración con empresas u organismos equiparados” que garanticen que “todo el alumnado matriculado” podrá realizar “la totalidad” de las prácticas obligatorias que se requieren para completar las titulaciones.

Una red de supercentros

El decreto regula la consolidación de una red estatal de centros de excelencia de Formación Profesional. Estos serán elegidos entre los centros de FP mediante una convocatoria competitiva por el Ministerio de Educación y recibirán financiación directa del Gobierno. Los fondos podrán complementarse con “otros recursos públicos o privados, nacionales o europeos”. La postulación de los centros será a propuesta de las comunidades autónomas, que seguirán siendo sus titulares. La condición de excelente durará cuatro años y será evaluada para decidir si se mantiene. La calificación de excelente se referirá a sectores de FP específicos, definidos en las convocatorias por su “potencialidad competitiva, carácter estratégico, capacidad de innovación o relevancia para la transformación del sistema productivo”.

En enseñanza, los centros de excelencia deberán distinguirse por “la transformación metodológica, la utilización de metodologías activas, el aprendizaje basado en retos” y otras “propuestas avanzadas”. Tendrán que desarrollar proyectos de innovación e investigación aplicada, y su profesorado habrá de participar en formación permanente “con proyección estatal”. Los centros deberán mantener relaciones estables con otros institutos de FP, empresas y otras entidades públicas y privadas con el objetivo, dice el decreto, de “difundir la innovación al conjunto del sistema”.

El Ministerio de Educación ha marcado entre los objetivos de lo que queda de legislatura reforzar la calidad de la oferta privada de Formación Profesional. En total, estas enseñanzas matriculan ya a un total de 1.248.046 estudiantes, un 3,1% más que hace un año. El crecimiento acumulado en la última década alcanza el 57%, y la privada ha crecido al doble de velocidad que la pública.

ENLACE AL PROYECTO:

<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:20e72fb3-04fc-4a56-b4cb-d1b131483a31/20260925-texto-rd-20260923-a-taip.pdf>

PISA 2025 por comunidades autónomas: diferencias que persisten

En España, el 48,7 % de los alumnos declara haber faltado al menos a una clase o a un día completo en las dos semanas anteriores a PISA

Ismael Sanz. 29 sep. 2026

PISA 2025 permite actualizar la fotografía territorial de la educación española. Como ya ocurría en 2022, las diferencias entre comunidades son amplias. La edición de 2025 tiene además una ventaja para este análisis: ciencias es el área principal, de modo que sus resultados son los más precisos del ciclo. España obtiene 477 puntos en ciencias, 451 en lectura y 457 en matemáticas, frente a 482, 461 y 463 del promedio de la OCDE.

Si nos centramos en ciencias, la Comunidad de Madrid alcanza 495 puntos, Castilla y León 493 y Asturias 492. El Informe español señala que las tres se sitúan significativamente por encima de España, del promedio de la OCDE y del total de la UE. Cantabria obtiene 490, Galicia 486, Castilla-La Mancha 485, La Rioja 484 y Aragón 482. En el otro extremo aparecen Andalucía (462), País Vasco (459), Comunitat Valenciana (450), Ceuta (420) y Melilla (405).

La comparación con países ayuda a poner estas diferencias en perspectiva. Madrid obtiene en ciencias la misma puntuación que Polonia (495) y muy próxima a Austria (497) o Turquía (494). Cantabria iguala a República Checa y Bélgica (490), mientras Galicia obtiene exactamente el mismo resultado que Alemania (486). La distancia entre Madrid y la Comunitat Valenciana es de 45 puntos, y entre Madrid y Melilla de 90. Es una diferencia muy grande dentro de un mismo país y de un marco educativo básico común, aunque las comunidades dispongan de amplias competencias educativas.

Tabla 1. PISA 2025: resultados de países y comunidades autónomas seleccionadas

Territorio	Ciencias	Lectura	Matemáticas
Japón	538	503	525
Estonia	527	499	508
Reino Unido	511	494	488
Estados Unidos	502	490	463
Polonia	495	482	484
C. de Madrid	495	469	477
Castilla y León	493	466	472
P. de Asturias	492	471	469
Cantabria	490	461	470
Alemania	486	465	464
Galicia	486	454	466
Castilla-La Mancha	485	461	462
Promedio OCDE	482	461	463
Aragón	482	461	462
España	477	451	457
Andalucía	462	441	442
C. Valenciana	450	424	435
Ceuta	420	397	405
Melilla	405	379	395

Fuente: OCDE, PISA 2025 Results (Volume I), Tabla I.1; Ministerio de Educación, FP y Deportes, Informe español PISA 2025, Figuras 2.1.b, 2.14.b y 2.18.b. Cataluña no se incluye porque su muestra no es representativa del conjunto del alumnado.

La clasificación no es idéntica en las tres materias. Asturias encabeza lectura con 471 puntos, seguida de Madrid (469) y Castilla y León (466), mientras que el promedio de la OCDE es 461. En matemáticas, Madrid obtiene 477, Castilla y León 472, Cantabria 470 y Asturias 469, por 463 de la OCDE. El País Vasco ofrece un perfil particular: 459 en ciencias y 419 en lectura, pero 460 en matemáticas, muy cerca del promedio español y de la OCDE. No parece, por tanto, que exista una única explicación territorial que funcione igual para todas las competencias.

Hay además dos cautelas importantes. Los resultados de Cataluña no deben utilizarse para comparaciones territoriales ni temporales, porque el 23,2 % del alumnado fue excluido de la prueba y la muestra no es representativa del conjunto de estudiantes catalanes. Murcia, con una tasa de exclusión del 12,7 %, sí puede compararse, pero debe hacerse con cautela por el posible sesgo al alza.

Una parte de las diferencias tiene que ver con el contexto socioeconómico. El Informe español calcula qué ocurre con el rendimiento en ciencias cuando se descuenta estadísticamente el ISEC, el índice de estatus económico, social y cultural de PISA. España pasa de 477 a 483 puntos. Madrid baja de 495 a 489: parte de su ventaja está asociada a una composición socioeconómica más favorable. Castilla y León, en cambio, pasa de 493 a 497 y Asturias de 492 a 496. Galicia sube de 486 a 491 y Castilla-La Mancha de 485 a 491. En la parte

baja, Andalucía mejora de 462 a 473, la Comunitat Valenciana de 450 a 458, Ceuta de 420 a 443 y Melilla de 405 a 424. El contexto importa, pero no explica todo.

Tabla 2. Rendimiento en ciencias antes y después de descontar el ISEC

Territorio	Ciencias 2025	Descontando ISEC	Cambio por ajuste
Japón	538	543	+5
Reino Unido	511	516	+5
Polonia	495	503	+8
C. de Madrid	495	489	-6
Castilla y León	493	497	+4
P. de Asturias	492	496	+4
Cantabria	490	492	+2
Alemania	486	507	+21
Galicia	486	491	+5
Castilla-La Mancha	485	491	+6
Promedio OCDE	482	489	+7
España	477	483	+6
Andalucía	462	473	+11
C. Valenciana	450	458	+8
Ceuta	420	443	+23
Melilla	405	424	+19

Fuente: Ministerio de Educación, FP y Deportes, Informe español PISA 2025, Tablas 3.1.a y 3.1.b. El ajuste por ISEC es estadístico: no identifica un efecto causal.

Ese resultado es coherente con PISA 2025. La OCDE vuelve a mostrar que el nivel socioeconómico está relacionado con el rendimiento, pero también que algunos sistemas combinan buenos resultados con mayor equidad. España presenta además una pendiente socioeconómica en ciencias menor que la OCDE y la UE; dentro del país, todas las comunidades muestran una relación entre ISEC y rendimiento menos intensa que esos dos referentes.

¿Qué puede explicar las diferencias que permanecen? PISA permite plantear hipótesis, no identificar causas. Los recursos humanos son una posibilidad. La percepción de escasez de personal educativo va de 0,31 en La Rioja a 1,38 en Melilla; Aragón (0,88), Canarias (0,83) y Andalucía (0,77) están también por encima de la media española. La OCDE encuentra peores resultados cuando los directores declaran más escasez de recursos humanos o materiales, pero esa relación se reduce e incluso desaparece en muchos sistemas al tener en cuenta el perfil socioeconómico. No se puede convertir esta asociación en una explicación causal.

Lo mismo ocurre con la asistencia. En España, el 48,7 % de los alumnos declara haber faltado al menos a una clase o a un día completo en las dos semanas anteriores a PISA. Por comunidades, la cifra va del 22,7% del País Vasco al 55,0 % de Castilla-La Mancha. Pero Madrid, con un 53,2 %, está entre las comunidades con más ausencias y, al mismo tiempo, encabeza ciencias entre los territorios comparables. El absentismo puede ser importante, pero tampoco explica por sí solo el mapa territorial.

Hay una última característica común. Incluso las comunidades con mejores medias tienen pocos alumnos excelentes. En lectura y matemáticas, todas las comunidades tienen una proporción de estudiantes en los niveles 5 y 6 inferior a la OCDE y a la UE. En ciencias, Asturias es la comunidad con más alumnado en los niveles altos, pero también queda por debajo de ambos referentes.

En definitiva, PISA 2025 confirma que las diferencias territoriales siguen siendo muy grandes. El nivel socioeconómico explica una parte, pero después de descontarlo continúan existiendo distancias relevantes. Recursos, asistencia, organización escolar, prácticas docentes o composición de los centros pueden estar relacionados con los resultados, pero PISA no permite asignar a cada factor una contribución causal. La comparación entre comunidades sigue siendo útil precisamente por eso: dentro de un marco estatal común, aunque con políticas autonómicas propias, conviven resultados que, en ciencias, van desde niveles próximos a Polonia o Austria hasta otros comparables con países situados en la parte baja de la OCDE.

Fuentes:

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2026), PISA 2025. Informe español.
- OECD (2026), PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students.

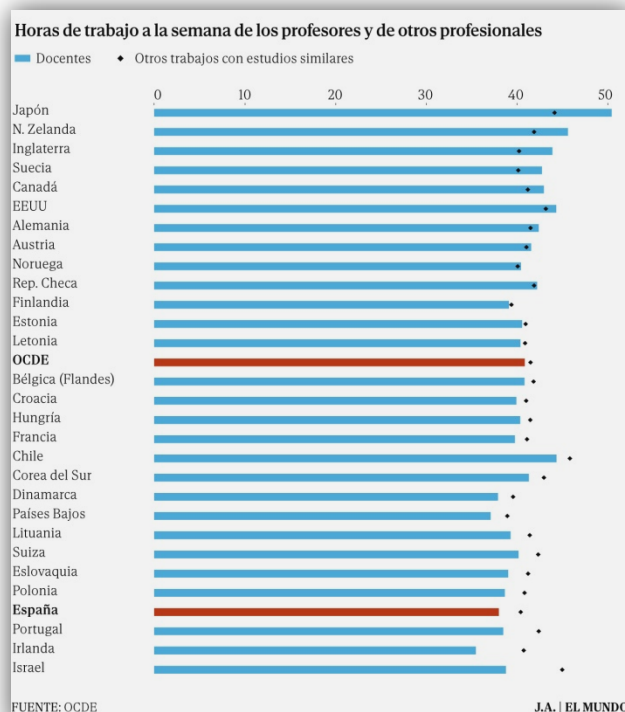
EL MUNDO

Los profesores españoles trabajan dos horas menos a la semana que en la media de la OCDE

El número de maestros crece un 9% en una década mientras el de alumnos se reduce un 5%

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 29 septiembre 2026

Los profesores españoles trabajan dos horas menos a la semana que en la media de países desarrollados y aseguran estar más satisfechos con su sueldo y con sus condiciones de trabajo. La caída de la natalidad ha provocado que en la última década se haya reducido el tamaño de las clases: desciende un 5% el número de alumnos de Primaria mientras el de maestros crece un 9%. Son algunas de las principales conclusiones de *Panorama de la Educación*, el macroinforme educativo anual que la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha publicado este martes y que tiene a los docentes como protagonistas.



Días después de dar a conocer los desastrosos resultados de los alumnos de 15 años en el informe PISA, este organismo internacional radiografía a los educadores, uno de los factores que más efecto tiene en los resultados académicos de los estudiantes.

El Gobierno, de hecho, prometió que ésta iba a ser "la legislatura del profesorado", pero no ha concretado aún una reforma de la carrera docente que ponga más en valor a los profesores y mejore su formación. El Ministerio de Educación sigue debatiendo con los sindicatos, pero nadie confía en que llegue a término, porque ya se acercan las elecciones generales y exigir más a los profesores o evaluar su desempeño restaría votos al Ejecutivo de Pedro Sánchez.

La OCDE, mientras tanto, hace su retrato de la situación. En España, el profesorado a tiempo completo de Primaria, Secundaria y FP declara trabajar 38 horas semanales, de media, mientras que otros trabajadores a tiempo completo con titulación de grado o máster afirman estar en su oficio 40,4 horas a la semana.

Las 38 horas de las docentes españolas son algo más de dos horas menos que las reportadas en la media de países analizados (40,8). España es, de hecho, uno de los países con menos horas semanales, junto a Portugal, Irlanda e Israel. En la OCDE, los docentes también tienden a pasar menos tiempo en el trabajo que los trabajadores de otras profesiones (41,5).

La jornada laboral de un profesor se reparte entre el tiempo que dedica a la docencia (las horas lectivas) y el tiempo que dedica a preparar las clases y corregir tareas. En España, las horas lectivas anuales habituales de los maestros de Primaria son 828. Es decir, 58 más que las 770 de la media de la OCDE. En cambio, los profesores de Secundaria tienen menos horas lectivas: 642 frente a las 710 de la media de países.

El informe retrata a los docentes españoles más satisfechos con sus condiciones laborales (así lo afirma el 71% frente al 68% de la OCDE) y con su sueldo (54% frente al 38%) que lo que lo están los países vecinos.

Quizá por eso no hay esa escasez de personal docente que se está produciendo en otros países, aunque aquí sí hay problemas para encontrar a profesores de Matemáticas, Informática o Tecnología, que buscan refugio en empleos ajenos a la escuela mucho mejor pagados. La OCDE sí ve, en cualquier caso, que en España el porcentaje de profesores (11,4%) que llegan a la docencia después de haber ejercido otra profesión es superior a la media (8,4%).

Los puntos más conflictivos de la profesión docente son la alta temporalidad, que en España es el casi doble de la OCDE -el 24,6% tiene un contrato de un curso o menos- y la baja valoración social, pues sólo el 15% de los profesores considera que la sociedad valora su profesión, frente al 21,7% de la media de países.

Otra cosa mejorable es que un maestro de Primaria empieza cobrando un 24% más que el promedio de la OCDE, pero el salario máximo es solo 1,4 veces el inicial, frente a 1,6 veces en la media de países. "Los salarios iniciales son relativamente elevados, pero se trata de una carrera profesional muy plana", señala Ismael Sanz, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. "Es importante que se proporcione incentivos para destinos de difícil cobertura, más retroalimentación profesional y observación entre compañeros, así como mentoría para quienes empiezan", opina el también responsable de Educación de Funcas.

"DIVERGENCIA" EN LAS RATIOS

El informe también destaca los cambios que está provocando la caída de la natalidad, que ha causado una reducción natural del tamaño de las clases. En España, el número de maestros de Primaria aumentó un 9% desde 2015, mientras que el número de estudiantes se redujo un 5%. La OCDE dice que esta "divergencia" responde asimismo a "decisiones políticas en relación con el tamaño de los grupos, las horas de trabajo del profesorado y el tiempo de instrucción". En el mismo periodo, el número de maestros de Primaria aumentó un 13% en el conjunto de países analizados, mientras sólo creció un 2% la cifra de estudiantes.

La previsión es que haya una caída de niños de cinco a 14 años de un 13% entre 2024 y 2033, "lo que apunta a una menor demanda de profesorado si no se realizan cambios en otras políticas", advierte el informe. Expertos como Ismael Sanz consideran que en estas estimaciones no se ha tenido en cuenta la llegada masiva de inmigrantes a nuestro país, que llevará, asegura, a que en los próximos lustros "se produzca un punto de inflexión" en la caída demográfica.

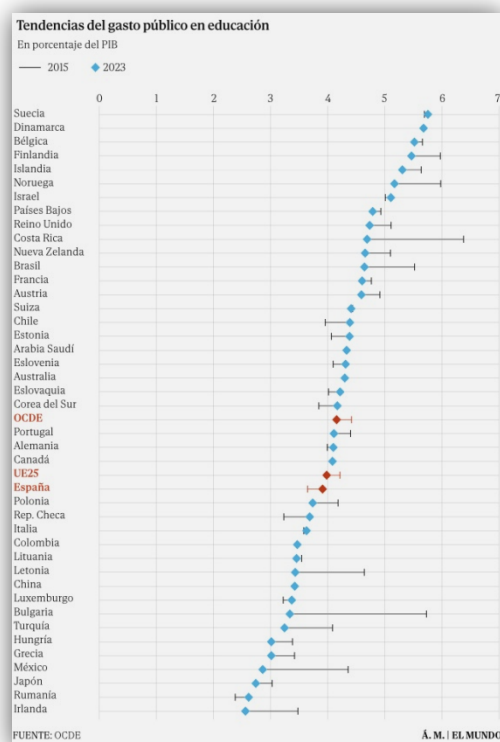
Sanz es partidario de reducir la ratio de alumnos, pero "no de forma generalizada", porque es una medida muy costosa para los cambios reales que produce en el conjunto del alumnado, según defiende. "Donde más efecto tiene es en Primaria y en las zonas desfavorecidas, con alumnado disruptivo", explica.

NO LLEGAMOS AL 5% DEL PIB QUE MARCA LA LEY

Panorama de la Educación también refleja que el gasto público medio en educación supuso el 3,9% del PIB en 2023, menos que el 4,2% registrado de media en la OCDE. Estamos lejos del 5% que se fijó como objetivo mínimo la Lomloe, allá por 2020, pero es más que lo que existía hace una década (3,6%), cuando en el resto de países se ha tenido a reducir (4,4% en 2015).

La inversión ha crecido, sobre todo, en Educación Infantil, donde el Gobierno ha hecho una apuesta fuerte por aumentar la gratuidad de la educación no obligatoria de 0 a 3 años. El 73% de los niños de dos años está matriculado en uno de estos programas: es una escolarización muy elevada.

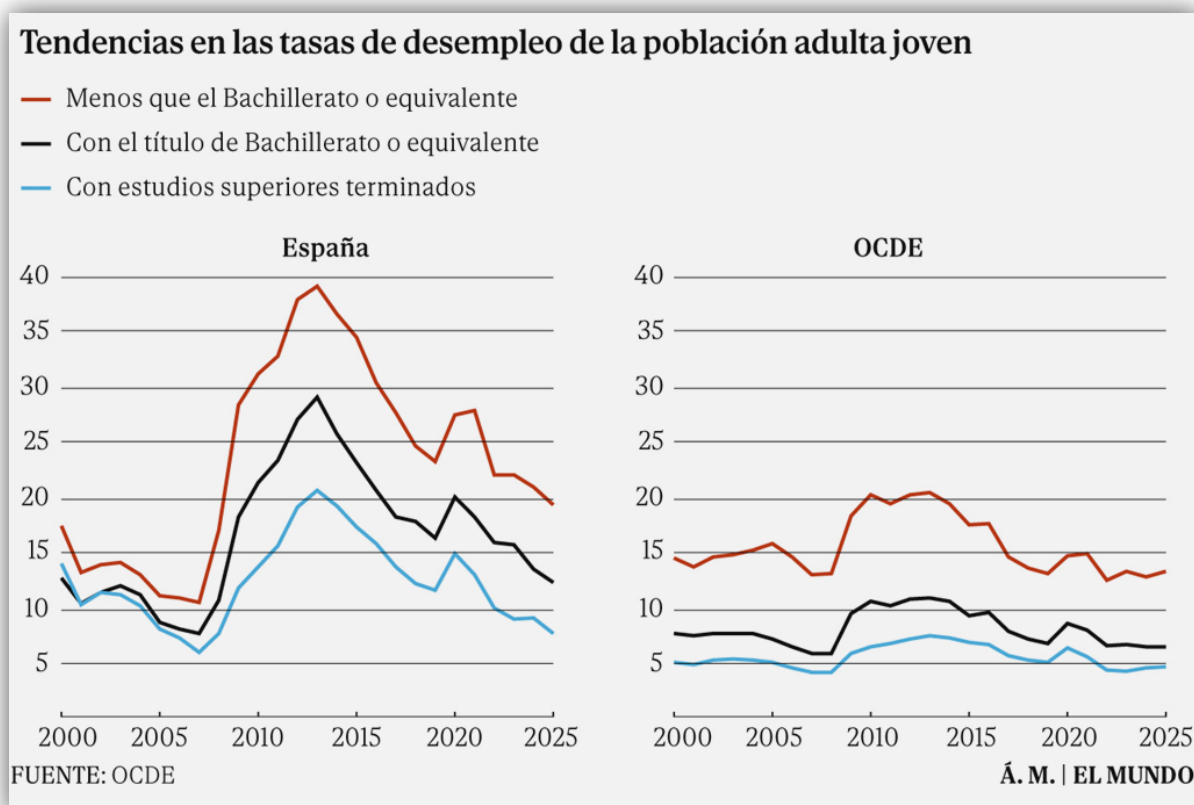
El problema de España, sin embargo, es que tiene muchos alumnos matriculados en Infantil y muchas personas con títulos de educación superior (el 42%, casi igual que el 43% de la OCDE), pero hay muy pocas con niveles intermedios y muchas con una formación muy baja. Es lo que técnicamente se conoce como la estructura del reloj de arena del nivel educativo.



17% DE 'NINIS' FRENTE AL 23% DE LA OCDE

La tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan, los llamados *ninis*, también ha descendido en este tiempo: del 23% de 2015 al 17% de 2025. Ya no somos el país que más *ninis* tiene -nos ganan vecinos europeos como Grecia o Portugal- pero seguimos por encima de la media (13%). Y también hemos mejorado en tasa de desempleo juvenil (del 18% registrado en 2015 para los trabajadores con estudios universitarios al 8% de 2025), aunque nuestro paro es tres puntos porcentuales superior a la media.

La OCDE sigue insistiendo, un año más, en que el mejor antídoto contra el desempleo es la formación. A mayor nivel de estudios, menos paro y mejores salarios. Un titulado superior gana en España un 48% más que una persona cuyo nivel máximo es Bachillerato o FP de Grado Medio, frente al 54% en el promedio de la OCDE. Sin embargo, entre los más jóvenes la prima salarial de la educación superior es mayor en España: un 48% frente al 38% de la OCDE. El resultado de la FP de Grado Superior es destacable, con una prima salarial del 22% entre los jóvenes, el doble que el 11% de la OCDE.



Otro dato curioso es que los trabajadores con un nivel de estudios más alto tienen muchas más probabilidades de ocupar puestos en los que pueden trabajar desde casa. El 25% de los trabajadores con estudios superiores teletrabaja a veces o habitualmente, frente al 8% de los que sólo tienen Bachillerato o FP de Grado Medio.

EL PAÍS

Los profesores de primaria de España dan 186 horas más de clase al año que los de secundaria y encabezan la brecha de los países desarrollados

Los docentes españoles son de los que más precariedad laboral y menos tasa de absentismo presentan de la OCDE

Ignacio Zafra. Valencia - 29 SEPT 2026

España es uno de los países desarrollados donde más diferencia hay entre el tiempo de clase que dan los docentes de primaria y los de secundaria. Un maestro imparte en España 828 horas de clase al año, claramente por encima del promedio de la OCDE, 770. Mientras que los de secundaria dan 642 horas, menos que la media de la organización internacional, que es de 710. La brecha en horas de docencia entre unos y otros alcanza el 29%, mientras en la OCDE se sitúa en el 8%, según el informe *Education at a Glance* publicado este martes por la entidad, formada principalmente por los países ricos. El informe subraya que las horas lectivas suponen solo una parte de la jornada laboral del profesorado: "El resto del tiempo se emplea en otras tareas, que incluyen la preparación de clases y actividades de corrección".

El profesorado de primaria, secundaria y FP afirma trabajar en España 38 horas a la semana de media, menos que la media de la OCDE, que es de 40,8. El conjunto de los trabajadores españoles con estudios equivalentes —grado o máster universitario— trabajan 40,8 horas a la semana, también por debajo del promedio internacional, que es de 41,5 horas.

Los maestros españoles también ganan menos, en torno a un 12% según calcula la OCDE, que el profesorado de secundaria. Una distancia que se justificó históricamente por el hecho de que para ser docente en primaria se estudiaba una diplomatura (de tres años), y serlo en secundaria requería una licenciatura (cinco). Esa diferencia desapareció con la generalización de los grados (cuatro años), si bien el profesorado de secundaria necesita estudiar, además, un máster (normalmente de otro año). Una de las reivindicaciones de los sindicatos es la equiparación salarial de ambos cuerpos de enseñanza, o incluso la fusión en uno solo.

Más docentes precarios

La temporalidad del profesorado español se sitúa entre las más altas del mundo desarrollado. Alcanza el 30,8%, frente al 19,3% de promedio en la OCDE. De los interinos en España, la gran mayoría (24,6%) tiene contratos que duran un curso o menos, mientras que el 6,2% tiene contratos superiores a un curso.

Una enseñanza más privatizada

En España, el sector público invierte menos en educación, el equivalente al 3,7% del PIB, que en la media de la OCDE, 4% —con datos de 2023—. Y al mismo tiempo, el gasto privado es más elevado en España —representa el equivalente al 0,9% del PIB— que en el promedio de la organización internacional (0,6%). Es decir, que las familias compensan, con extraescolares y pagos a la escuela concertada, una parte mayor de lo que las administraciones no sufragan.

Bajo absentismo docente

España es uno de los países de la OCDE donde menos alumnado asiste a centros educativos cuyos directores “informan de que el aprendizaje se ve obstaculizado por el absentismo docente”. Ocupa el puesto 35 de 42 analizados, con un 10% en la enseñanza pública frente a porcentajes que superan el 50% en países como Bélgica y Alemania. En el conjunto de la OCDE el nivel roza el 30%. La tasa de absentismo del profesorado en la enseñanza privada en España es todavía más baja, se sitúa en el 0,7% y también es de las más reducidas del mundo desarrollado.

Menos alumnado, pero más complejo

Desde 2015, el número de maestros de primaria (calculados en jornadas a tiempo completo) ha aumentado un 13% en el conjunto de la OCDE, mientras el número de estudiantes se incrementaba un 2%. En España, esa disparidad ha sido incluso mayor, al haberse incrementado un 9% el número de docentes mientras el de estudiantes caía un 5%, señala el informe.

En la última década también ha crecido mucho, sin embargo, la complejidad de las aulas en España. El alumnado de origen extranjero ha pasado de representar el 11% al 20%. Y el número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo —una categoría que abarca desde chavales con discapacidad a estudiantes con dislexia o vulnerabilidad socioeconómica— se elevó el curso pasado a 1.255.398, según datos del Ministerio de Educación. Tres de cada cuatro asistían a la escuela pública.

La previsión demográfica, añade el informe de la OCDE, apunta a que entre 2024 y 2033 el número de menores de 5 a 14 años se reducirá en España un 13%, “lo que apunta a una menor demanda de profesorado si no se realizan cambios en otras políticas”. Uno de esos cambios es la reducción de la ratio de estudiantes por clase, como la que el Gobierno está intentando aplicar desde infantil a secundaria.

europapress.es

El número de alumnos matriculados en FP privada ha aumentado en un 367% en una década, según el Observatorio FP

El País Vasco ha incrementado el número de alumnos matriculados en FP privada en más de un 3.000%: De 508 estudiantes matriculados a 15.947

MADRID, 29 Sep. (EUROPA PRESS) - El número de estudiantes matriculados en Formación Profesional en centros privados no concertados ha pasado de 56.727 en el curso 2015-2016 a 265.138 en 2024-2025, lo que supone un incremento de 367,4%.

Según datos facilitados por el Observatorio de la Formación Profesional de CaixaBank Dualiza, en todos los centros de FP el número de alumnos se ha incrementado en un 54,2% (de 765.460 en el curso 2015-2016 a 1.180.137 en el curso 2024-2025). El estudiantado matriculado en centros de FP público se ha incrementado en un 33,2%, al pasar de 584.637 alumnos a 778.924, mientras que en los centros concertados el incremento ha sido del 9,7%: de 124.096 a 136.075 alumnos matriculados en la concertada. En cuanto al aumento de

alumnos matriculado en centros de FP privada no concertada, destaca el País Vasco, con un incremento del 3.039% al pasar de 508 alumnos matriculados en centros privados en el curso 2015-2016 a 15.947 en 2024-2025, seguido de Navarra, con un incremento del 734,7% (de 101 alumnos matriculados a 843) y Aragón, con un 695,6% (de 703 a 5.593). Tras ellos, aparece Cataluña, con un incremento de 494,6% de alumnos matriculados en la FP privada (de 13.948 en 2015-2016 a 82.931 en 2024-2025), seguido de la Comunidad de Madrid, con un 480,6% más (de 12.656 a 73.487).

En este contexto, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes prevé aprobar antes de final de año el real decreto de garantía de calidad de los centros privados del Sistema de Formación Profesional que establece, entre otros requisitos, un porcentaje mínimo de presencialidad para la FP virtual y semipresencialidad, así como un número mínimo de alumnos por profesor.

Con este nuevo decreto, la ministra Milagros Tolón ha destacado que refuerzan "la calidad" de la FP virtual y semipresencial "con la presencialidad que ahora no existe". De este modo, ha detallado que en la formación virtual se exigirán entre un 15% y un 39% de presencialidad obligatoria, además de la formación en empresas; y en la formación semipresencial entre un 40% y un 60% de presencialidad lectiva.

En cuanto a la ratio exigida para la Formación Profesional online, el real decreto establece para el curso 2028/2029 un máximo de 80 alumnos por profesor; en el curso 2029/2030 un máximo de 65 alumnos por profesor; y un máximo de 50 alumnos por profesor en el curso 2030/2031, que es el objetivo final, y de 25 alumnos en las actividades presenciales.

Las actividades lectivas presenciales en la modalidad virtual se dedicarán, al menos, a la realización de pruebas presenciales que garanticen el logro de los resultados de aprendizaje; y al desarrollo de actividades lectivas presenciales necesarias para la adquisición, desarrollo y comprobación de determinados resultados de aprendizaje de la oferta, de acuerdo con las condiciones de calidad establecidas en el currículo o programa formativo correspondiente. A efectos del cómputo de la actividad lectiva, el proyecto de real decreto, consultado por Europa Press, excluye el periodo de formación en empresa u otro organismo equiparado.

Los centros de Formación Profesional que estén ya integrados en el sistema educativo a la entrada en vigor del real decreto dispondrán de cuatro años para adecuarse a las condiciones básicas y requisitos mínimos establecidos en la nueva norma. Asimismo, los centros de Formación Profesional deberán acreditar desde el principio que disponen de acuerdos con empresas u organismos públicos en las que su alumnado pueda realizar las prácticas.

ElPeriódico.com

España sigue atascada en la ESO: uno de cada cuatro jóvenes no llega a Bachillerato o FP de grado medio, el doble que la OCDE

El porcentaje de alumnos que solo tiene estudios básicos ha bajado casi 10 puntos porcentuales en la última década, pero sigue duplicando la media de los países de la OCDE, según el informe 'Panorama de la Educación 2026'

Olga Pereda. Madrid 29 SEPT 2026

Uno de cada cuatro jóvenes españoles de 25 a 34 años tiene como máximo la ESO. Es decir, no ha completado Bachillerato ni FP de grado medio. El porcentaje ha bajado casi 10 puntos porcentuales en la última década, del 34% en 2015 al 25% en 2025, pero sigue duplicando la media de los países de la OCDE, situada en el 12%. Este es uno de los datos incluidos en el informe 'Panorama de la Educación 2026', publicado este martes por la OCDE, organización económica que reúne a 38 estados y que se conoce como el club de los países ricos. A diferencia de PISA, este informe no parte de una prueba específica realizada al alumnado, sino que reúne y compara estadísticas e indicadores de los diferentes sistemas educativos. A continuación, repasamos las principales conclusiones.

Estudios básicos frente a superiores

Un año más, España sale mal parada en la tasa de población joven que, como mucho, tiene la ESO y no continúa estudiando. El dato español (25%) es bastante más elevado que el de Italia (19%), Alemania (14%) y Francia (10%). No sucede lo mismo con los adultos que acceden a la educación superior (FP superior, grado universitario, máster o doctorado), cuyo porcentaje (42%) se aproxima bastante a la media de la OCDE (43%) y a la de Francia (45%). Es claramente superior a Alemania (35%) y casi el doble que Italia (22%). Es decir, un año más, se constata que España continúa teniendo una estructura muy polarizada entre estudios superiores y niveles educativos básicos.

Universitarios con más ingresos y teletrabajo

La importancia que tienen las titulaciones superiores en el mercado laboral también se refleja en los ingresos. En casi todos los países de la OCDE, los ingresos de las personas trabajadoras (de 25 a 64 años) sin una titulación universitaria (o FP superior) se sitúan por debajo de la media nacional. En España, quienes tienen como máximo Bachillerato ganan un 15% menos que la media nacional; quienes tienen como máximo una FP de grado medio, un 19% menos; y quienes no han pasado de la ESO, un 31% menos.

En la mayoría de los países, los trabajadores con un nivel de estudios más alto tienen muchas más probabilidades de ocupar puestos en los que pueden teletrabajar. En España, el 25% de los trabajadores con titulación superior teletrabajan a veces o habitualmente, frente al 8% de los empleados que tienen Bachillerato o FP de grado medio como nivel educativo máximo.

La inserción laboral de los recién graduados en estudios superiores viene determinada, según la OCDE, por las condiciones económicas, la demanda laboral y las políticas públicas. En España, la tasa de desempleo entre la población adulta joven con educación superior descendió del 18% en 2015 al 8% en 2025. De nuevo, la bajada es notable, aunque el porcentaje sigue siendo más elevado que la media de la OCDE (5% en 2025).

Formación a lo largo de la vida frente a 'ninis'

A medida que cambia la demanda de habilidades en el mercado laboral, la participación en el aprendizaje permanente es fundamental, resaltan los analistas de la OCDE. Entre la población adulta empleada, los más jóvenes (de 25 a 44 años) tienden a participar más en cursos de formación que los mayores (de 45 a 64 años), pero las diferencias suelen ser pequeñas. En España, el 50% de las personas de 25 a 44 años había participado en educación reglada o no reglada en los últimos 12 meses, frente al 45% de las personas de 45 a 64 años. En la OCDE, las tasas de participación medias son del 52% (personas de 25 a 44 años) y del 45% (población de 45 a 64 años).

Mientras, en España, el 17% de los jóvenes de 18 a 24 años son 'ninis', nombre con el que popularmente se conocen a los chavales y chavalas que ni estudian ni trabajan. El porcentaje es similar al de Francia (18%), pero bastante superior al de Alemania (11%). La buena noticia es que ha bajado en una década (en 2015 era el 23%) y la mala es que sigue siendo superior a la media de la OCDE (13%).

Más profesores y menos alumnos

Menos alumnos, pero más profesores. Entre 2015 y 2024, el número de docentes de primaria en España aumentó un 9%, mientras que el alumnado cayó un 5%. La OCDE prevé que la población de 5 a 14 años caiga un 13% entre 2024 y 2033 debido a la baja natalidad. Eso apunta, en teoría, a una menor necesidad de docentes, aunque la OCDE advierte de que el número de profesionales que necesita un sistema educativo no viene determinado únicamente por el número de estudiantes. Las necesidades dependerán también del tamaño de las clases, las jubilaciones, la financiación y las diferencias territoriales. La caída demográfica ya es muy visible en infantil: entre 2015 y 2024, el número de niños matriculados en Infantil se redujo un 21%, mientras que el número de docentes creció un 3%, reduciendo la ratio alumnos-profesor un 23%.

De media en la OCDE, el número de profesores en centros públicos y privados de primaria aumentó un 13% entre 2015 y 2024, aunque el número de estudiantes se incrementó solo un 2% en ese mismo periodo, una divergencia que responde a decisiones políticas en relación con el tamaño de los grupos, las horas de trabajo del profesorado y el tiempo de instrucción.

Satisfacción de los profesores

A pesar de que el malestar docente está a la orden del día (especialmente conflictiva es la situación en Catalunya), 'Panorama de la educación' destaca que la situación del profesorado español es relativamente favorable en satisfacción. Siete de cada diez profesores de la ESO (71%) se declaran satisfechos con sus condiciones laborales, frente al 68% de media de la OCDE. En el caso del salario, la proporción asciende al 54,2% en España, frente al 38,7% de media.

El profesorado español imparte 828 horas lectivas anuales en primaria, más que las 770 de la OCDE. En secundaria, las cosas cambian: 642 horas frente a las 710 de media internacional.

Mientras, el envejecimiento docente existe, pero no es especialmente superior al de la OCDE. El 23% de los profesores de secundaria tiene 55 años o más, frente al 25% de media internacional.

EL PAÍS **COMUNIDAD DE MADRID**

Un programa bilingüe sin nativos: Madrid arranca el curso sin auxiliares de conversación por primera vez en 20 años

Desde hace dos décadas, la Comunidad de Madrid gestionaba junto al Ministerio de Educación los contratos de los auxiliares nativos. Este curso dejará de ser así y el Gobierno regional pasará de invertir 28 millones de euros a 11,69 millones

DAVID EXPÓSITO. 30 SEPT 2026

Los centros educativos madrileños contaban hasta ahora con 2.800 auxiliares de conversación y este curso, el 2026/27, ha comenzado con cero auxiliares de conversación en las aulas. Así seguirá la situación como mínimo hasta el mes de enero, cuando se incorporarán un máximo de 1.400 auxiliares, la mitad que hasta ahora. Este cambio viene provocado por la ruptura de la colaboración que el Ministerio de Educación y la Comunidad de Madrid mantenían desde hace 20 años.

Un cambio que tiene el origen en un conflicto jurídico-laboral que surgió a raíz de las inspecciones de trabajo que se realizaron en toda España y a través de las cuales algunos tribunales cuestionaron “el uso de auxiliares” cuando en la práctica “realizaban funciones propias de trabajadores o docentes”. El organismo autónomo inspección de trabajo y la seguridad social impuso multas a aquellas regiones donde se incumplía con lo establecido. Madrid no estuvo entre la lista de regiones sancionadas. A raíz de este conflicto, el Ministerio de Cultura, junto con Trabajo, reformuló la convocatoria 2026/27. Este nuevo marco insiste en que “no existe relación laboral”, por lo que los auxiliares “no pueden realizar funciones propias de una relación laboral ni funciones propias y exclusivas del profesorado”. Así, el plazo máximo para presentarse a esta nueva convocatoria estatal concluía el 22 de mayo. Madrid presentó su voluntad de participar el 17 de junio, fuera de plazo, y el Ministerio rechazó su incorporación el 25 de junio por entender que comprometía el procedimiento y los plazos previstos. Ahí comenzó el enfrentamiento entre administraciones.

La Comunidad de Madrid apunta al Ministerio: “Debido al caos jurídico generado por la gestión del Gobierno central y los retrasos en la convocatoria del Ministerio, que habitualmente se realizaba en febrero y este año no se publicó hasta finales de mayo, la Consejería de Educación, Ciencia y Universidades exigió incluir un punto sobre auxiliares de conversación para obtener el compromiso de que el Ministerio de Trabajo no sancionara a las regiones que participan en este programa y siguen todos los requisitos que marca Educación”. “Las reiteradas gestiones realizadas por la Consejería se han saldado con la negativa del Ministerio”, añaden. En resumen: el Ministerio les habría dejado sin 2.700 profesionales. Sin embargo, según reivindicó el pasado tres de junio Mercedes Zarzalejo, consejera de Educación, Ciencia y Universidades de la Comunidad de Madrid, “de los 2.800 auxiliares que tenemos, tan solo 90 pertenecen al Ministerio”. La inversión de la Comunidad, en palabras de la consejera, era de “28 millones de euros”.

Es decir, casi todo el programa ya estaba financiado casi al 100% por la Comunidad de Madrid y lo único que habría perdido la Consejería sería un 3,1% de la plantilla de auxiliares de acuerdo a la colaboración que hasta ahora venía sucediendo. Las contrataciones, eso sí, estaban gestionadas “dentro del paraguas estatal”: convocatoria internacional, selección y canalización de candidatos, coordinación con países de origen, reglas comunes, nombramientos, seguros y gestión compartida.

Ahora, sin embargo, achacan al Ministerio la responsabilidad de no poder contratar al mismo número de auxiliares que hasta ahora por no incluirlos en su programa estatal. La solución que ofrece la Comunidad es lanzar un programa propio este curso. La convocatoria es de “1.464 efectivos como personal de apoyo nativo o con un alto nivel de competencia lingüística”, por lo que el cupo quedaría reducido casi al 50%. La inversión sería de 11,69 millones. Además, empezarían a trabajar en enero, dejando todo el primer trimestre desierto. “El problema, por tanto, no es si Madrid puede pagar auxiliares. Si antes pagaban a 2.700, ahora también pueden seguir haciéndolo. El problema es si puede mantener el mismo modelo cumpliendo de verdad las exigencias fijadas por Trabajo”, cuenta Esteban Álvarez, portavoz de Educación del Partido Socialista en la Asamblea de Madrid. “¿No es su plan estrella el bilingüismo? No lo parece”, opina.

El sueño bilingüe de Esperanza Aguirre

Hubo un día en la Comunidad de Madrid en el que su presidenta, Esperanza Aguirre, tenía un sueño, según reconoció en varias ocasiones. Un sueño con nombre y apellidos: educación bilingüe. Un sueño que comenzó en el año 2010 y que se tornó casi en una obsesión para la expresidenta de la Comunidad de Madrid. En 2012 planteó una iniciativa que levantó mucha polémica entre el personal docente. Aguirre quiso contratar más profesores de inglés para impulsar su programa estrella, pero quería que fueran profesores nativos. Encontró la oposición dentro de su propio partido político. El ministro de Educación y Cultura de aquella época, José Ignacio Wert, aseguró que el marco legislativo “no lo permitía”. Y Aguirre se revolvió y llamó a la “insumisión” si no le concedían sus deseos. “¿No se supone que la UE garantiza la libre circulación de los trabajadores por los países de la Unión?”, se quejaba.

El sistema bilingüe ha continuado en la Comunidad hasta convertirse en una de las señas de identidad de la educación madrileña y una de las banderas del Partido Popular y de Isabel Díaz Ayuso. Dentro del funcionamiento de los centros —tanto bilingües como no bilingües—, una de las figuras claves en la enseñanza de otros idiomas ha sido en todo este tiempo los auxiliares de conversación: participantes extranjeros que colaboran en centros educativos para reforzar la práctica oral de lenguas extranjeras.

“Poco a poco estamos viendo cómo la Comunidad de Madrid está dejando de lado el bilingüismo y cómo su apuesta por este modelo se desinfla. Ahora mismo es un desastre, este es el último ejemplo”, asegura Rosa Rocha, presidenta de ADIMAD (Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid). “Lo que ha sucedido con el bilingüismo es que es muy criticado por ciertos sectores y que nunca jamás se ha hecho un estudio en profundidad sobre sus resultados. Sabemos el número de alumnos que obtienen un título en los

centros bilingües, pero no tenemos una radiografía general sobre si es un modelo que produce segregación entre los buenos y los malos estudiantes. Como no se ha hecho ese estudio, no se pueden aplicar medidas para mejorar los defectos”, señala. “Los grandes perjudicados son los alumnos. Por ejemplo, los de 4º de la ESO se presentarán a su examen de Cambridge a final de curso sin haber tenido auxiliares en conversación durante tres meses”, termina por decir.



Euskadi recibe un balón de oxígeno internacional tras el mal sabor que dejó PISA

El informe ‘Panorama de la Educación 2026’ de la OCDE certifica que la CAV invierte 22.433 dólares por alumno y reduce al 20 % los adultos con bajo nivel educativo

Idoia Alonso NTM. Bilbao 30-09-26

Tras el amargo sabor de boca y el intenso debate político generados por los últimos resultados del Informe PISA, el sistema educativo vasco acaba de recibir un contundente balón de oxígeno internacional. Y nada menos que con el sello de la propia OCDE. El análisis territorial del informe Panorama de la Educación 2026: Indicadores de la OCDE, hecho público este martes, revela que, más allá del rendimiento del alumnado en la evaluación internacional, Euskadi cuenta con un andamiaje base de primer orden. Los datos no dejan lugar a dudas: la comunidad autónoma no solo se desmarca con claridad de la media española, sino que juega en la misma liga que las grandes potencias del centro y norte de Europa tanto en esfuerzo presupuestario como en el nivel formativo de su población.

El documento presentado por el organismo internacional evalúa la salud de los sistemas educativos a través de cuatro grandes ejes: las trayectorias de acceso, el impacto socioeconómico y la financiación, el entorno en las aulas y la creciente escasez de profesorado. Una radiografía concebida para orientar las políticas públicas que permite contrastar de forma directa el desempeño de Euskadi con el conjunto de España, la UE y la OCDE. El informe hecho público ayer menciona a Euskadi expresamente en sólo dos apartados: financiación de la educación y nivel educativo de la población adulta.

Distancia abismal con Madrid

En la red pública no universitaria—educación primaria y secundaria—, Euskadi encabeza con holgura la tabla de financiación autonómica con un gasto público directo de 22.433 dólares PPA (paridad de poder adquisitivo) por alumno. La diferencia respecto a la media del Estado es abismal: el Ejecutivo autonómico destina 7.777 dólares más por estudiante que los 14.656 dólares del promedio nacional. Pero el abismo es aún mayor al mirar al farolillo rojo de la inversión pública en educación: la Comunidad de Madrid, con 11.684 dólares por alumno, se sitúa a una distancia de 10.749 dólares de la cifra vasca.

En el tablero internacional, el presupuesto por estudiante en la red pública vasca no solo supera en más de un 60 % las medias de la OCDE (13.854 dólares PPA) y de la Unión Europea (13.748 dólares PPA), sino que rebasa las partidas de países con tradición de alto gasto público. Los 22.433 dólares de Euskadi superan la inversión de Países Bajos (20.365\$), Noruega (20.015\$), Estados Unidos (17.287\$), Suecia (16.696\$) y Alemania (15.497\$).

Eso sí, la propia OCDE introduce un matiz contable al advertir de que la mayor inversión económica por alumno “no debe interpretarse necesariamente como diferencias en la calidad de la enseñanza”, sino que responde a factores institucionales, costes operativos, la baja densidad de población o la atención a necesidades educativas específicas.

Solo un 20 % de baja cualificación

Donde Euskadi también exhibe músculo es en la radiografía de su capital humano. El País Vasco registra la tasa más reducida de todo el Estado en población adulta (de 25 a 64 años) con baja cualificación: solo un 20 % de sus ciudadanos no ha superado la segunda etapa de Educación Secundaria. Un dato que sitúa a la comunidad 14,6 puntos porcentuales por debajo de la media española (34,6 %) y a años luz de los registros de territorios como Ceuta, donde el suelo de baja formación roza el 49 %. Con este 20 %, la sociedad vasca roza el promedio de la OCDE (18,1 %) y se alinea con los estándares de países como Países Bajos (18,4 %), Noruega (16,1 %), Francia (15,3 %) y Alemania (14,1 %), marcando distancias con el bloque del sur de Europa, donde Italia (33,0 %) o Portugal (35,7 %) siguen arrastrando un importante porcentaje de población sin estudios secundarios superiores.

Esta sólida base formativa supone una garantía clave para el tejido industrial y laboral de la comunidad. Como recuerda la propia organización en su análisis sobre “la relación entre educación, mercado laboral e ingresos”, la falta de titulación penaliza severamente la inserción y las retribuciones: los trabajadores sin estudios

secundarios perciben de media un 31 % menos de ingresos que el conjunto de los empleados. Estos datos vendrían a demostrar que, más allá de las fluctuaciones en las evaluaciones continuas, Euskadi mantiene unos cimientos económicos y sociales listos para competir en Europa, respaldados por la evidencia de que “el nivel educativo de la población... se relaciona estrechamente con las oportunidades laborales, los ingresos y otros resultados económicos y sociales”.



CCOO y UGT convocan huelga docente para el 4 de noviembre en Castilla y León

Para ambos sindicatos, la situación actual es “inaceptable” y consideran que “lo ideal” sería que se sumaran el resto de sindicatos educativos

Alba Camazón. Valladolid — 30 de septiembre de 2026

CCOO y UGT han convocado una huelga docente para el 4 de noviembre ante la “desidia” de la Junta de Castilla y León y tras años de reivindicaciones sin cumplir. “Siempre que la Junta de Castilla y León tiene la oportunidad, desprecia a los docentes”, ha reprochado el secretario sección Enseñanza UGT Servicios Públicos, José Antonio Sánchez.

Los sindicatos de clase muestran así su disconformidad con el último acuerdo con la Consejería de Educación, que incluía una reducción de horas lectivas para los mayores de 55 años y un complemento mensual de 20 (curso 2026/2027), 40 (curso 2026/2027) y 60 euros (curso 2027/2028).

Los representantes de UGT y CCOO han aludido a la última entrevista de la consejera de Educación, María Pardo, en Televisión Castilla y León, en la que aseguró que la comunidad estaba “a cero de reivindicaciones sindicales” y defendió que los profesores no universitarios están “en una situación absolutamente privilegiada”. Pardo sugirió entonces que se pidieran explicaciones a UGT y CCOO por ser los únicos sindicatos que no habían firmado ese preacuerdo, como sí hicieron CSIF, Satse y Stecyl.

Sánchez ha considerado que “lo ideal” sería que todos los sindicatos compartieran las necesidades de los docentes. “Hay que reconocer la función de los tutores, pero con dignidad, no con veinte euros”, ha criticado el representante de UGT, quien ha considerado “extraño” que ahora decidieran sumarse a la huelga después de haber firmado el preacuerdo con la Consejería de Educación.

El secretario general Federación Enseñanza CCOO Castilla y León, José Antonio Alegre, ha defendido que el escenario actual es “inaceptable” y reprocha que la Consejería se niegue a revisar las retribuciones docentes. Además, ha reivindicado que es necesario cumplir esos acuerdos que la Consejería firma. “La respuesta del profesorado debe darse desde la movilización y el conflicto. Es el momento de dar una respuesta y de ser escuchados, ha zanjado.

“Grietas” en el sistema

José Antonio Sánchez ha advertido de las “grietas” en el sistema educativo y en las condiciones laborales. “No podemos seguir así, sin atender las infraestructuras educativas, con aulas masificadas y sin atender la brecha salarial”, ha reprochado Sánchez, quien ha recordado que el complemento autonómico lleva congelado desde 2006 y la incompatibilidad de los sexenios y de la carrera profesional, algo exclusivo entre los trabajadores públicos.

“Entendemos que ha llegado el momento de que el profesorado se exprese con claridad y contundencia sobre sus condiciones laborales, que no son privilegiadas”, ha afirmado el secretario general Federación Enseñanza CCOO Castilla y León, José Antonio Alegre.

La secretaria provincial CCOO Enseñanza Valladolid, Marina Gómez, ha advertido de las “demandas crecientes” desde hace años. “Comparados con otras comunidades, estamos a la cola en retribuciones y en derechos”, ha criticado Gómez.

“Las organizaciones sindicales no estamos para gestionar su falta de gestión, estamos para solucionar las demandas de los docentes en el aula”, ha reivindicado José Antonio Sánchez, quien ha apelado a la “valentía” de los docentes y mostrar que hay “otro modelo posible”. “La Junta tiene que escuchar”, ha exigido.

“Queremos una negociación activa y real”, ha reivindicado secretario general de UGT Servicios Públicos Castilla y León, Tomás Pérez, quien ha dado de plazo hasta el 4 de noviembre para una “negociación de verdad”.



STEs-i reclama estabilidad, menos burocracia, ratios más bajas y mejores condiciones para los docentes

MADRID 30 Sep. (EUROPA PRESS) - STEs-inter sindical (STEs-i) ha reclamado más estabilidad laboral, menos burocracia, ratios más bajas y mejores condiciones laborales y salariales "para recuperar el atractivo de la profesión docente". La organización plantea estas medidas tras la publicación del informe 'Panorama de la Educación 2026' de la OCDE, cuyos datos vuelven a poner el foco en "las dificultades para atraer y retener profesorado y en problemas como la falta de reconocimiento, el estrés y la precariedad laboral". Para STEs-i, "la escasez de profesorado no puede resolverse rebajando los requisitos de acceso a la profesión ni generalizando vías rápidas de contratación".

El sindicato advierte del "riesgo" de recurrir a docentes con titulaciones simplemente afines o, en Formación Profesional, a figuras procedentes del sector productivo sin la misma formación pedagógica exigida al resto del profesorado. "La solución no pasa por rebajar las exigencias para acceder a la docencia, sino por conseguir que vuelva a ser una profesión atractiva. Necesitamos estabilidad, reconocimiento y unas condiciones laborales y salariales que permitan incorporar y mantener a profesionales cualificados", señalan desde STEs-i. Asimismo, defiende que el tiempo del profesorado "debe destinarse prioritariamente a enseñar, preparar las clases, atender al alumnado y coordinarse". "Reducir drásticamente las tareas burocráticas y dotar a los centros de personal administrativo suficiente es imprescindible para mejorar las condiciones de trabajo y la atención educativa", precisa.

También advierte de que la interinidad prolongada "dificulta construir equipos docentes sólidos, afecta a la conciliación y repercute sobre la continuidad de los proyectos educativos". Por ello, reclama ofertas de empleo público "suficientes, una reducción efectiva de la temporalidad y plantillas orgánicas ajustadas a las necesidades reales del sistema educativo".

Estas medidas deben acompañarse, según la organización, de la recuperación del poder adquisitivo, reducción de los horarios lectivos, más recursos para los centros, medidas de conciliación y una financiación sostenida de la educación pública que permita mejorar las infraestructuras, reforzar la inclusión y dignificar las condiciones laborales del personal educativo.

EL MUNDO

España es el país de la OCDE con menos jóvenes con estudios intermedios mientras está en cabeza en poco cualificados

La prima salarial de estudiar una FP en España duplica la de la media de territorios desarrollados

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 30 septiembre 2026

La estructura formativa en España se asemeja a la figura de un reloj de arena. Hay a la vez muchos jóvenes con baja cualificación y con alta cualificación, pero existen muy pocos con estudios intermedios. Somos, de hecho, el país con menor proporción de graduados en Bachillerato o FP de Grado Medio (el 23%) de toda la OCDE, donde llegan a un 38%. Por contra, estamos en cabeza con Rumanía en jóvenes que no llegan a terminar estas etapas educativas (el 25%, frente al 12% de media) y se quedan con escasas competencias para desenvolverse en el trabajo.

El macroinforme educativo anual de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, que se presentó ayer, nos tira de las orejas por esta asimetría, que es una de las razones del alto desempleo juvenil y de estar siempre en cabeza en sobrecualificación. Lo habitual es que haya muchos más jóvenes con el título de Secundaria superior bajo el brazo que jóvenes sin él, pero aquí no ocurre así.

Es verdad que tenemos los mismos universitarios que la media (cuatro de cada 10), pero se ven abocados a emplearse puestos para los que tal vez no necesitaban haberse formado. Lo prueba el hecho de que la tasa de desempleo de los jóvenes españoles con educación superior sea del 8%, tres puntos porcentuales más que en la media de países analizados.

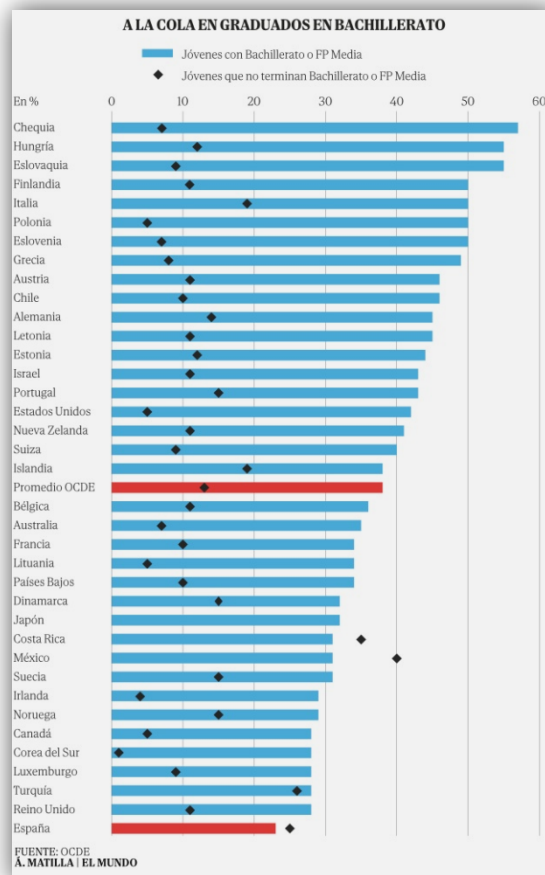
La situación ha mejorado respecto a una década, cuando llegó a registrarse un 34% de jóvenes que en España no tenían ni el Bachillerato, pero «otros países han avanzado más que nosotros», apunta Ismael Sanz, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos. El también responsable de Educación de Funcas pone como ejemplo a Portugal, «que partía de un nivel prácticamente idéntico, el 33%, y lo ha reducido hasta el 15% en 2025».

¿Cómo lo ha conseguido Portugal? Con reformas estatales para generalizar la Formación Profesional, una opción que en España tiene una inserción laboral del 90% y cuya demanda de alumnos ha crecido un 58% desde 2015, pero que todavía se puede desarrollar más.

Paro y bajos sueldos

«El nivel de secundaria superior es una base para obtener resultados favorables en el mercado laboral, ya que los adultos que no alcanzan dicho nivel a menudo se enfrentan a tasas de desempleo elevadas y a ingresos bajos a lo largo de su vida», recalca el informe *Panorama de la educación 2026*. ¿hasta qué punto? en España, un joven que ha terminado una FP de grado medio gana un 22% más que otro que sólo tenga estudios básicos, frente al 11% en el promedio de la OCDE es decir, la prima salarial de la FP en nuestro país duplica la del conjunto de países.

A los técnicos de la OCDE les preocupa que, aunque la realidad formativa de los españoles ha mejorado a lo largo de la última década, el desempleo juvenil sigue siendo muy elevado en relación a otros países (8% frente al 5%) y hay todavía un 17% de jóvenes de 18 a 24 años que ni estudian ni trabajan, cuatro puntos porcentuales más que la media, situándonos en el grupo europeo con más *ninis* junto a Rumanía, Grecia y Francia.



El informe también refleja que el gasto público medio en educación (el 3,9% del PIB) es inferior a la media de la OCDE (4% del PIB). Se da la circunstancia de que la LOMLOE de 2020 recoge un compromiso para alcanzar el 5% del PIB, un nivel de gasto similar al de Finlandia, pero éste nunca se ha cumplido.

La OCDE advierte que la mayoría de países ha aumentado en los últimos años su inversión en Educación Infantil, bajando el número de alumnos por aula. Como cada vez nacen menos niños, hay menos estudiantes que hace una década (un 5% en Primaria) pero el número de maestros aumenta (un 9%). El informe atribuye esta reducción del tamaño de las aulas a «decisiones políticas en relación con el tamaño de los grupos, las horas de trabajo del profesorado y el tiempo de instrucción».

En España los profesores dan dos horas menos a la semana (una media de 38) que en la OCDE (40,8) y que en otras profesiones similares (40,4) e imparten menos horas lectivas en Secundaria (642 anuales frente a 710), pero cuentan con más horas lectivas en Primaria (828) que en la OCDE (770).

EL PAIS

Lo que el Informe PISA cuenta a padres y madres sobre cómo crían

Los resultados educativos de España en la prueba apuntan a una falta de acompañamiento familiar percibida por los adolescentes y ponen el foco en la falta de tiempo de calidad, y en la importancia de abrir espacios para la conversación y sostener los límites

MARÍA HUERTAS VIECO. Madrid - 01 OCT 2026

Los datos del último Informe PISA han vuelto a situar la educación en el centro de la conversación. Los resultados educativos de España en la gran evaluación internacional, entre los más bajos de la serie histórica, llevan a una búsqueda apresurada de respuestas: ¿Qué está fallando en el sistema y en las políticas educativas? ¿Qué responsabilidad tienen los docentes y las familias? ¿Qué está ocurriendo con los adolescentes? ¿Qué papel están teniendo la tecnología, las redes sociales o la inteligencia artificial en todo esto? PISA evalúa competencias, pero también recoge información sobre el contexto en el que estudian los alumnos —en la evaluación participaron 760.000 estudiantes de 15 y 16 años de 90 países (30.000 de ellos españoles)—. Entre esos indicadores aparece un dato especialmente interesante para las familias: el porcentaje de jóvenes que afirma que sus padres les preguntan por lo que ocurre en el colegio continúa descendiendo. Exactamente, ha descendido del 77% en 2022 al 69% en 2025, según los datos publicados el pasado 8 de septiembre.

Lejos de lo que pueda parecer a simple vista, preguntar a los hijos cómo han pasado el día no resulta tan sencillo. Hace falta un tiempo que muchas familias no tienen. Buena parte de los chicos y chicas que rondan los 15 años han crecido en un modelo familiar en el que ambos progenitores trabajan fuera de casa. Su día a día transcurre entre jornadas maratónicas, desplazamientos infinitos y una conciliación que, a menudo, roza lo imposible. Cabe pensar que la falta de tiempo podría estar detrás, al menos en parte, del debilitamiento del apoyo familiar percibido por los adolescentes. Falta de tiempo para cuidar, conversar o simplemente estar juntos. Un tiempo que no produce, no genera resultados y no puede traducirse en rendimiento. Tiempo de calidad. La crianza necesita de ese tiempo aparentemente improductivo y, sin embargo, buena parte de las capacidades que hoy pedimos a los adolescentes requieren justamente eso: tener tiempo.

Pedimos a chicos y chicas que desarrollen capacidades que se adquieren a fuego lento —leer durante horas, descifrar un problema complejo, sostener la atención ante tareas poco estimulantes— mientras, al otro lado de la pantalla, encuentran un universo inagotable de estímulos y posibilidades. Todo parece estar al alcance de la mano, salvo la presencia y la guía de sus adultos de referencia. Los adolescentes de hoy han crecido en un mundo donde el aburrimiento se combate a golpe de *scroll*, la soledad se anestesia con datos ilimitados y las dudas se despejan en tres segundos. La cultura de la inmediatez y la conexión permanente choca frontalmente con los tiempos que exige el aprendizaje.

Un panorama desolador y preocupante que, sin embargo, también deja margen para la esperanza: preguntar, escuchar e interesarse por lo que les ocurre a los adolescentes sigue estando al alcance de las familias.

En los resultados del Informe PISA intervienen numerosas variables que no dependen de las familias. La conciliación, los horarios laborales y las condiciones en las que se cría y se educa requieren respuestas que van mucho más allá de sus decisiones. No obstante, la falta de apoyo familiar que refieren los jóvenes españoles invita a detenerse en lo que ocurre en el entretejido de las familias mientras ellos aprenden Ciencias, Matemáticas o Lengua.

En este sentido, existen dos pequeños gestos que pueden ayudar a potenciar el vínculo con los hijos:

Hacer de la mesa un lugar para la conversación. Una cena —sin móviles— ofrece una oportunidad sencilla para hablar de cómo ha ido el día. Puede aparecer lo mejor y lo peor, algo que haya hecho reír o alguna preocupación. También los asuntos de los adultos: una dificultad en el trabajo, algo que les haya preocupado, una pequeña alegría. Los hijos conocen así a sus padres más allá de su papel de adultos que organizan, preguntan, ponen normas y recuerdan obligaciones. Y los padres pueden conocer algo más de la vida de sus hijos, aunque muchas veces la respuesta a un “¿qué tal?” sea simplemente “bien”. Puede que algunos días apenas hablen. No importa. Los hijos no siempre tienen ganas de contar lo que les pasa y muchas conversaciones importantes aparecen cuando menos se esperan. Lo importante es que ese espacio exista y que sepan que pueden volver a él cuando necesiten contar algo. Una mesa compartida, sin pantallas de por medio, puede convertirse en ese lugar al que acudir cuando llegue el momento de hablar.

Sostener los límites. Las horas de sueño, los horarios para salir, el tiempo de estudio, el tiempo de pantallas o el acceso a determinadas aplicaciones forman parte indispensable de la crianza. A medida que los hijos crecen, aumenta su autonomía, pero hay decisiones que no pueden quedar completamente en sus manos. El uso de herramientas de control parental —Family Link, por ejemplo— puede ser una forma de acompañarles en ese proceso. Incluso cuando existe confianza, hay situaciones ante las que un adolescente sigue necesitando la protección de un adulto. Alguno de esos límites generará conflicto. Puede ocurrir cuando llega la hora de apagar el teléfono, cuando hay que volver a casa o cuando una determinada aplicación queda fuera de su alcance. La protesta forma parte del proceso de individuación —la progresiva diferenciación respecto de los padres que lleva a los hijos a cuestionar sus decisiones y a reclamar un espacio propio—, pero esos límites transmiten a los hijos que hay alguien que se preocupa por cuánto duermen, por dónde están o por lo que pueden encontrar al otro lado de una pantalla.

THE CONVERSATION

Para comprender lo que leemos, necesitamos comprender lo que escuchamos: el lenguaje oral y los resultados de PISA

Auxiliadora Sánchez Gómez. Doctora e investigadora en adquisición de la lectura y logopedia. Logopeda en la Escuela pública andaluza, Universidad de Málaga

Los resultados de PISA 2025 han vuelto a encender las alarmas. España obtiene 451 puntos en lectura, 23 menos que en 2022 y diez por debajo de la media de la OCDE. Mientras analizamos posibles causas, nos fijamos en el uso de pantallas o redes sociales, la pérdida del hábito lector, la falta de atención, la pandemia y,

ahora también, la inteligencia artificial, lo que da a entender que es un problema multifactorial. Sin embargo, en este debate estamos pasando por alto algo fundamental: para comprender el lenguaje escrito, primero hay que comprender el lenguaje oral.

Cuando hablamos de comprensión lectora, tendemos a mirar hacia la lectura, como si fuera ahí donde se construye toda la capacidad de comprender un texto. Pero una parte esencial de esa capacidad se desarrolla mucho antes de que un niño aprenda a leer: en la comprensión del lenguaje oral.

El vocabulario, el conocimiento de las estructuras gramaticales y la capacidad para relacionar ideas y construir significados se desarrollan desde la infancia, a través de la cantidad y la calidad de las experiencias lingüísticas, y continúan evolucionando durante toda la escolaridad. Aprender a leer nos permite acceder al texto escrito; comprenderlo exige mucho más que saber leer sus palabras.

De decodificar palabras a construir significados

Esta distinción es precisamente el punto de partida del Modelo Simple de Lectura, formulado hace cuatro décadas. Este modelo explica que la comprensión lectora se apoya en dos habilidades fundamentales. De un lado, la decodificación, que permite reconocer las palabras escritas. Y del otro, la comprensión lingüística, esto es, la capacidad de entender el significado del lenguaje, que se desarrolla primero de forma oral, escuchando y hablando, mucho antes de que el niño aprenda a leer.

Al inicio de la lectura, aprender a decodificar resulta crucial. El niño debe dominar el principio alfabético y aprender a reconocer las palabras escritas con creciente precisión y fluidez.

Pero conforme esa capacidad se automatiza, leer las palabras deja de ser el principal obstáculo para comprender un texto. El reto pasa a ser construir su significado: conocer el vocabulario, interpretar las estructuras gramaticales, relacionar las ideas y realizar inferencias.

Habilidades que nacen con el lenguaje oral

Esas habilidades no nacen precisamente con la lectura, sino que tienen su base en el lenguaje oral, cuyo desarrollo debe continuar y enriquecerse a medida que el niño se enfrenta a textos cada vez más complejos. En un estudio longitudinal con niños hispanohablantes, identificaron que la contribución específica de las habilidades lingüísticas a la comprensión lectora pasó del 27 % en primero de primaria al 43 % en tercero, mientras que la de la decodificación descendió del 24 % al 2 %.

Es decir, al principio, lo que más diferencia a unos niños de otros es su agilidad para decodificar las palabras. Pero en cuanto esa mecánica se automatiza y deja de ser un obstáculo, lo que empieza a explicar mejor por qué unos comprenden más que otros es su habilidad lingüística: el vocabulario, el conocimiento gramatical y su comprensión del lenguaje oral.

Otro trabajo reciente profundiza en la idea del lenguaje oral como base del desarrollo lector. Concluye que el lenguaje oral no es un componente paralelo a la decodificación, sino la raíz de la que crecen ambos. Las mismas habilidades lingüísticas que primero permiten aprender a decodificar son las que después sostienen la comprensión lectora. Y aportan evidencia de intervención: programas de estimulación temprana del lenguaje muestran efectos que persisten años después, tanto en decodificación como en comprensión lectora.

No dar por supuesto las habilidades lingüísticas

La implicación educativa es clara: el desarrollo del lenguaje no puede darse por supuesto ni quedar relegado a los años previos a la alfabetización. Debe ser un objetivo explícito y sistemático de enseñanza a lo largo de la escolaridad.

¿Cómo se refleja esta necesidad en el currículum? En España, por ejemplo, se reconoce la importancia del lenguaje oral desde los primeros años de escolarización, pero no se ofrece una progresión suficientemente detallada que oriente al profesorado sobre qué enseñar en cada momento, qué nivel de dominio esperar y cómo avanzar hacia aprendizajes más complejos.

En Inglaterra e Irlanda, dos países con resultados superiores a España en lectura en PISA, los currículos concretan con mayor detalle el desarrollo de las habilidades lingüísticas a lo largo de la escolaridad.

El currículum inglés distingue explícitamente el reconocimiento de palabras de la comprensión como dos objetos de enseñanza distintos. Y especifica que la comprensión “se nutre del conocimiento lingüístico –en particular de vocabulario y gramática– y del conocimiento del mundo”.

Irlanda, por su parte, organiza el lenguaje oral en un continuo de ocho niveles de progresión, con ejemplos concretos de lo que un niño debería ser capaz de hacer en cada uno.

El tiempo de lectura no basta

Ante las dificultades de comprensión lectora, una de las medidas que nuestra legislación mantiene es la obligación de dedicar diariamente un tiempo a la lectura en primaria. Esta medida, presente desde 2006, puede favorecer el hábito lector pero, como ocurre con el abordaje del lenguaje oral, tampoco concreta cómo aprovechar ese tiempo para enseñar a comprender.

Leer un texto y responder después algunas preguntas, una práctica habitual, no equivale a enseñar a comprender. Comprender exige construir una representación coherente del significado del texto: activar e

integrar conocimientos previos, establecer relaciones entre ideas, realizar inferencias y distinguir la información esencial de la secundaria.

Estas habilidades necesitan una enseñanza explícita y progresiva, no solo oportunidades para ponerlas a prueba. Sin una secuencia de enseñanza y orientaciones que ayuden al profesorado a desarrollar estos procesos, reservar tiempo para leer no garantiza que los niños aprendan a comprender mejor.

Una base de lenguaje oral

Numerosas investigaciones muestran que es posible mejorar las habilidades lingüísticas y la comprensión lectora mediante una enseñanza explícita y sistemática. La respuesta, por tanto, no consiste solo en dedicar más tiempo a leer, sino en enseñar desde infantil y a lo largo de toda la escolaridad las habilidades que permiten comprender lo que escuchamos y lo que leemos.

Para ello, necesitamos currículos que concreten qué enseñar en cada etapa y orientaciones que ayuden al profesorado a llevarlo al aula. La comprensión lectora no se improvisa en la adolescencia: se construye durante años sobre una base de lenguaje oral que la escuela debe enseñar, no dar por supuesta.

Actividades extraescolares: más no es mejor, según la ciencia

Raquel Flores Buils. Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, especializada en orientación educativa y desarrollo vocacional, Universitat Jaume I, Universitat Jaume I

Laura Emma Sebastián Soriano. Doctoranda en Educación, Universitat Jaume I

Cuando empieza el curso, muchas familias vuelven a toparse con el mismo rompecabezas: fútbol, inglés, música, robótica, danza, refuerzo escolar... La oferta es enorme, pero el tiempo y el presupuesto son limitados. ¿Resultan realmente imprescindibles las actividades extraescolares? Y, si hemos de elegir, ¿qué conviene priorizar?

Las investigaciones las relacionan con beneficios académicos, sociales, emocionales y de salud, pero simplemente "hacer alguna extraescolar" no garantiza un mejor desarrollo. Quizá convenga pensarlas no como más escuela después de la escuela, sino como una oportunidad para ampliar experiencias: movimiento, juego, creatividad, intereses, relaciones, autonomía o, cuando sea necesario, apoyo académico.

En infantil: jugar, moverse y descubrir

En los primeros años, el juego, el movimiento, la exploración y la interacción también son formas de aprender. Si hay una actividad organizada, conviene que sea lúdica, flexible y adaptada al ritmo del niño.

La OMS recomienda, al menos, 180 minutos de actividad física al día a los 3 y 4 años, y una media de como mínimo 60 minutos diarios de actividad moderada o vigorosa entre los 5 y los 17. Antes de añadir una actividad sedentaria, conviene preguntarse cuánto se ha movido el niño.

Por otra parte, a estas edades, una actividad no necesita parecerse a una clase para ser educativa. Incluso la tecnología puede plantearse desde el juego: en un programa de robótica con niños y niñas de 4 y 5 años se observó cooperación, autorregulación, toma de decisiones y resolución compartida de problemas.

En primaria: explorar antes de especializarse

Durante la primaria, las extraescolares pueden funcionar como pequeños laboratorios de competencias. En un equipo deportivo, una coral, un grupo de teatro o un taller de ciencia también se aprende a cooperar, perseverar, gestionar la frustración y descubrir intereses.

Una síntesis reciente de revisiones de estudios en niños de 4 a 12 años muestra beneficios en el aprendizaje social y emocional. También destaca la importancia de la calidad del programa, el aprendizaje activo y las buenas relaciones con adultos e iguales.

Es, por tanto, un buen momento para explorar antes de especializarse: descubrir "qué me gusta", "qué se me da bien" o "en qué disfruto esforzándome".

En secundaria: más voz al adolescente

En la adolescencia, la decisión debería incorporar cada vez más su propia voz. Continuar una actividad porque "siempre la ha hecho" tiene poco sentido si ya no encuentra interés, relaciones significativas o satisfacción en ella.

La implicación aumenta cuando los adolescentes pueden participar en la decisión y encuentran sentido en lo que hacen. También ayuda que se sientan competentes, parte del grupo y en un entorno seguro. Escucharlos no significa dejar toda la decisión en sus manos, sino incorporar sus intereses, preferencias y necesidades.

También conviene desconfiar de la idea de que cualquier extraescolar mejorará las notas. Cuando se controlan las diferencias previas entre quienes participan y quienes no, las ventajas académicas se reducen. En cambio, se mantienen algunos beneficios modestos en salud mental vinculados al deporte.

Si solo podemos elegir una: ¿académica o recreativa?

Cuando el presupuesto es limitado, quizá la pregunta no sea “¿qué actividad es mejor?”, sino “¿qué necesidad importante no está suficientemente cubierta?”.

Si hay una dificultad académica concreta, como problemas persistentes de lectura o matemáticas, un refuerzo bien dirigido puede ser adecuado: las tutorías muestran efectos positivos en el aprendizaje, especialmente cuando son frecuentes y las imparten docentes o personal de apoyo.

Pero, si esa necesidad no existe, más horas académicas no son automáticamente una mejor inversión. Una actividad deportiva, artística o social puede aportar movimiento, creatividad, autonomía, relaciones o sentimiento de competencia. Y no solo importa el tipo de actividad, sino también la calidad: que permita participar, conecte con los intereses, plantee retos asumibles y facilite buenas relaciones.

Más no siempre es mejor

No existe un número mágico de extraescolares. Una hora más de actividad puede ser una hora menos de descanso, juego, tiempo con los amigos o tiempo libre. Añadir más actividades no implica necesariamente más beneficios cognitivos. Especialmente en secundaria, dedicarles demasiado tiempo puede incluso perjudicar otras habilidades personales y sociales. En un estudio con alumnado de secundaria, participar en un abanico más amplio de actividades se asoció con una mejor asistencia a clase, pero no con mejores puntuaciones en lengua o matemáticas.

Además, una buena actividad puede no encajar bien en la vida cotidiana: el cansancio, los horarios, el transporte u otras responsabilidades pueden convertirla en una carga. Más que contar actividades, conviene observar: ¿duerme lo suficiente?, ¿conserva tiempo libre?, ¿va con ganas?, ¿tiene espacio para estar con la familia y los amigos?, ¿o toda la semana se ha convertido en una carrera?

Y no todas las familias pueden elegir en las mismas condiciones. Hay desigualdades socioeconómicas en el acceso al deporte organizado y, en España, el coste puede impedir el acceso a actividades extraescolares en familias vulnerables. También influyen el transporte, los horarios, la seguridad o la ubicación.

En definitiva, las extraescolares no son imprescindibles por sí mismas. Lo importante es que niños y adolescentes tengan oportunidades para moverse, relacionarse, descubrir intereses, descansar, sentirse competentes y recibir apoyo cuando lo necesiten. Quizá la mejor extraescolar sea la que aporta algo esencial que, en ese momento, falta.

MAGISTERIO

Factores que están transformando la educación en España... y no todos son positivos

El sistema educativo español atraviesa una metamorfosis. Los datos del informe 'Indicadores comentados del sistema educativo español 2026' presentan un escenario paradójico: mientras la natalidad autóctona se desploma, nuestras aulas registran niveles de diversidad y especialización nunca vistos.

MAGISTERIO. 26 de septiembre de 20226

Según los Indicadores 2026 (Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces) estamos ante un sistema que, presionado por el invierno demográfico y la digitalización, busca en la escolarización temprana y en la reforma de la FP las llaves para su sostenibilidad futura. España ha pasado de una escolarización marginal en los años 90 a convertirse en un referente internacional indiscutible en la primera infancia. Nuestro país no solo supera la media de la OCDE en todos los tramos, sino que muestra una robustez excepcional frente a sus vecinos europeos. Mientras que la media de la OCDE para menores de 2 años se sitúa en un 22%, España alcanza un sólido 32,9%. A los 3 años, con una tasa del 96,6%, nos situamos muy por encima del promedio internacional (79,4%), superando ampliamente a países como Eslovaquia (68,9%) y acercándonos al techo absoluto que representa Francia con su 100%.



Este avance no es meramente estadístico; es el resultado de una convergencia entre políticas de gratuidad y una demanda social imperativa de conciliación laboral. La escolarización temprana se ha consolidado como la primera red de equidad del sistema.

El sorpasso de la repetición en Primaria

Uno de los indicadores más reveladores de la salud del sistema es la «tasa de idoneidad». El análisis arroja un dato que es una auténtica mina de oro para el análisis de políticas públicas: se ha producido un cambio histórico en los patrones de repetición. Frente a la creencia común de que el fracaso se concentra en la adolescencia, el informe detecta que la mayoría de quienes acumulan retrasos lo hacen ahora por primera vez en Primaria (13,9%) frente a la ESO (10,4%). Esta inversión respecto a los datos de 2002 sugiere que las dificultades de aprendizaje se están manifestando y cronificando mucho antes de lo previsto. De hecho, la tasa de idoneidad sufre un deterioro erosivo: a los 12 años, el 89,7% está en el curso correspondiente y a los 15 la cifra cae al 76,3%.

Para combatir este «laberinto», la LOMLOE ha reintroducido los Programas de Diversificación Curricular (PDC), que en el curso 2024-25 ya absorben al 9,5% del alumnado de 3º y 4º de la ESO, buscando rescatar trayectorias que de otro modo engrosarían las cifras de abandono.

La revolución dual: la FP ya no es el "plan B"

El curso 2024-25 marca un punto de no retorno: por ley, toda la Formación Profesional en España ha pasado a ser dual. Este cambio de prestigio social marca un récord histórico de 469.733 alumnos matriculados en Grado Medio. La FP ha dejado de ser percibida como un refugio para el fracaso escolar para convertirse en una vía estratégica de inserción laboral conectada con el tejido productivo. El nuevo sistema se estructura bajo una arquitectura de mayor vinculación empresarial.

Sin embargo, el éxito de esta transición dependerá de la capacidad de las pymes para absorber esta ingente masa de alumnos en formación, transformando el modelo de aprendizaje hacia una responsabilidad compartida entre tutor escolar y tutor de empresa.

El alumnado extranjero: el motor que evita el vacío demográfico

La demografía escolar española es hoy una historia de dos velocidades. El análisis de Miguel Requena es contundente: el sistema sobrevive gracias al aporte migratorio. Mientras la base de la población nativa experimenta una «descompresión» alarmante —el grupo de 0 a 5 años ha perdido 400.000 efectivos (~20%) en las últimas dos décadas—, el alumnado de origen inmigrante se ha triplicado desde 2002, superando ya el 1.200.000 de menores en 2024.

Esta población actúa como un soporte vital contra el cierre de aulas, pero la integración plena sigue siendo una asignatura pendiente. Existe una brecha de escolarización de entre 15 y 20 puntos porcentuales entre nativos y extranjeros en etapas no obligatorias (Infantil y Bachillerato), lo que sugiere barreras socioeconómicas persistentes que el sistema aún no ha logrado derribar.

Másteres a distancia: donde la universidad privada ha ganado la partida

El panorama de la educación terciaria revela un desplazamiento masivo del alumnado hacia la flexibilidad de la gestión privada en el entorno digital. Mientras que la universidad pública mantiene un dominio sólido en los grados presenciales (reteniendo al 81,3% del alumnado), su presencia se diluye en el entorno no presencial de postgrado. En la modalidad de máster a distancia, la universidad pública solo retiene un exiguo 9,3% del alumnado, una caída estrepitosa desde el 30,7% de hace una década.

La universidad pública parece haber cedido el terreno de la formación continua y el postgrado flexible a la iniciativa privada. Esto plantea un dilema sobre la capacidad de adaptación de las instituciones públicas a un perfil de estudiante post-Bolonia que prioriza la agilidad y la digitalización sobre la presencialidad tradicional.

La brecha de cristal en las ingenierías

España vive una paradoja de género en sus facultades. Las mujeres son ya la mayoría indiscutible en las aulas universitarias (56,8% de las matrículas de grado), pero el talento femenino sigue segregado por áreas de conocimiento. Aunque la presencia de mujeres en Ingeniería y Arquitectura ha crecido 4 puntos desde 2018, todavía se sitúa en un discreto 29,6%. Esta cifra contrasta radicalmente con el 72,3% de mujeres en Ciencias de la Salud. En un mercado laboral que demanda perfiles tecnológicos con urgencia, esta subrepresentación en las ramas técnicas (STEM) supone una pérdida de competitividad económica y perpetúa una brecha salarial futura, dado que los sectores tecnológicos ofrecen actualmente las proyecciones de ingresos más altas.

Un sistema en transición

La metamorfosis de las aulas españolas en 2026 nos deja una lección clara: el éxito no es solo escolarizar, sino garantizar trayectorias completas. Mientras Manuel T. Valdés advierte que el descenso del abandono escolar temprano podría estar entrando en una fase de ralentización, la realidad nos dicta que solo las políticas basadas en evidencias —y no en dogmas— podrán asegurar que el inmenso capital humano que hoy se forma en nuestras aulas no termine desperdiciado en el laberinto de la sobrecualificación o la precariedad.

Los indicadores nos muestran, por tanto, un sistema educativo que ha demostrado una capacidad de resistencia inesperada. Hemos liderado la escolarización temprana y hemos dado un salto de gigante hacia la FP Dual, utilizando la inmigración como escudo ante el colapso demográfico. Sin embargo, la brecha de género en sectores estratégicos y la pérdida de relevancia de lo público en la enseñanza superior digital son señales de alerta que no podemos ignorar.

Ante este panorama, cabe preguntarse: ¿Está el modelo educativo español realmente preparado para gestionar esta diversidad creciente y la hegemonía de la educación privada en el ecosistema digital, o estamos perdiendo la soberanía de la planificación pública sobre el talento del futuro?

ENLACE AL INFORME:

https://www.sociedadeducacion.org/core/wp-content/uploads/Indicadores_2026_WEB.pdf

PISA: la culpa no es (solo) de las pantallas

Hay países que lideran los rankings de PISA y, al mismo tiempo, lideran el uso intensivo de herramientas digitales en el aula. Singapur, en Asia; Estonia, en Europa. Si la pantalla fuera, en sí misma, el problema, esos países tendrían los peores resultados, no los mejores. El problema no está en la pantalla. Está en cómo, cuándo y para qué la usamos.

Begoña Ladrón de Guevara. 27 de septiembre de 2026

El informe PISA 2025 ha situado a España en su peor resultado histórico en comprensión lectora, y percibo que el debate se ha simplificado hasta un titular: las pantallas tienen la culpa. Entiendo la tentación —tenemos una explicación clara, un culpable identificable—, pero lo cierto es que no es tan sencillo, ni tan cómodo.

Hay países que lideran los rankings de PISA y, al mismo tiempo, lideran el uso intensivo de herramientas digitales en el aula. Singapur, en Asia; Estonia, en Europa. Si la pantalla fuera, en sí misma, el problema, esos países tendrían los peores resultados, no los mejores. El problema no está en la pantalla. Está en cómo, cuándo y para qué la usamos.

Por eso, cuando hablamos de pantallas, lo primero que tenemos que hacer es dejar de hablar como si fueran todas iguales. No es lo mismo un Chromebook o una tableta usados con una intención pedagógica clara en el colegio, que una familia que regala un móvil como herramienta de ocio. El primero puede ser una herramienta tan legítima como lo fue siempre el libro de texto: sirve para personalizar el aprendizaje, para llegar mejor a un alumno con una necesidad educativa concreta, para que cada uno avance a su ritmo. El segundo es, sobre todo, un canal de entretenimiento y comunicación que compite (y casi siempre gana) con la concentración.

Esa distinción importa especialmente en los primeros años. En Infantil y en los primeros cursos de Primaria, mi criterio es claro: cuanto menos, mejor. El uso individual de un dispositivo en esas edades debería ser prácticamente cero. Más adelante, la pantalla puede y debe entrar en el aula, pero siempre bajo el criterio del profesor: es él quien decide si esa herramienta ayuda a aprender, no el alumno ni la disponibilidad del dispositivo.

Y aquí llegamos a un tema clave: la formación del profesorado. De esto sabe bien Empantallados, la iniciativa que desde 2017 investiga y forma en el buen uso de la tecnología entre familias y centros educativos, y que este curso se ha integrado en el Instituto de Innovación Educativa de la Universidad Villanueva. La irrupción de la inteligencia artificial ha hecho aún más urgente esta tarea: según el último estudio de Empantallados y GAD3 'Educar en la era de la IA', en torno al 40% de los profesores ha detectado que sus alumnos usan la IA para generar respuestas sin comprender los conceptos, o directamente para evitar el trabajo autónomo. No podemos seguir evaluando como si la inteligencia artificial no existiera: necesitamos nuevas formas de comprobar qué ha aprendido realmente cada alumno, y eso exige formar a quienes están delante de la clase, no solo a quienes están detrás de la pantalla.

No se trata, en el fondo, de si las pantallas son buenas o malas, sino de cómo convertirlas en una herramienta al servicio del aprendizaje, y de no perder de vista lo que de verdad importa mientras lo hacemos: las habilidades propiamente humanas que ninguna tecnología va a sustituir, como el pensamiento crítico, la creatividad o la capacidad de esfuerzo.

Termino con un dato, también extraído del estudio de Empantallados, que me parece el más esperanzador de todos. En un mundo en el que los alumnos parecen preguntarle todo a un chatbot, casi 9 de cada 10 siguen considerando importante o muy importante la interacción con su profesor. Ahí está la clave, y ahí está también la responsabilidad: los docentes seguimos siendo un referente. Aprovechémoslo para liderar este cambio, en lugar de sufrirlo.

Begoña Ladrón de Guevara es directora del Instituto de Innovación Educativa de la Universidad Villanueva y presidenta de COFAPA.

España logra en WorldSkills 2026 su mejor resultado con un bronce y cinco medallas de excelencia

La delegación española cierra la competición internacional de Shanghái con un bronce en Tecnología de la Moda y cinco medallas de excelencia, el mejor balance logrado hasta ahora por el equipo nacional.

MAGISTERIO. Lunes, 28 de septiembre de 2026

La Formación Profesional española ha firmado en Shanghái su *mejor resultado histórico* en WorldSkills. La delegación nacional ha concluido la 48.ª edición de la competición con una medalla de bronce y cinco medallas de excelencia, después de que sus 34 representantes midieran sus capacidades con cerca de 1.400 jóvenes de más de 80 países y regiones.

El gran protagonista del equipo español ha sido Juan García Ortiz, alumno del IES Bartolomé Pérez Casas de Murcia, que ha conseguido la medalla de bronce en Tecnología de la Moda. En esta especialidad, una de las más disputadas del campeonato, participaron 31 competidores.

Cinco medallas de excelencia

El palmarés español se completa con cinco reconocimientos a la excelencia en ámbitos vinculados a la hostelería, la informática, la automoción y la electricidad. Estos galardones distinguen a los participantes que alcanzan el nivel de puntuación establecido por WorldSkills, aunque no ocupen uno de los tres primeros puestos.

Ángela Font Ochagavía, del CIFP Juníper Serra de Palma de Mallorca, recibió una medalla de excelencia en la modalidad de Cocina. Laura Daniela Puerto Osorio, del CIFP Virgen de la Candelaria de Santa Cruz de Tenerife, obtuvo el mismo reconocimiento en Servicio de Restaurante y Bar.

También fueron distinguidos Max Martínez Altimira, del Instituto Carles Vallbona de Granollers, en Administración de Sistemas en Red; Héctor Sánchez Bellón, del CIFP Politécnico de Santiago de Compostela, en Tecnología del Automóvil; y Eric Ballester Barreda, de la Fundación Flors de Vila-real, en Instalaciones Eléctricas.

España, decimoquinta por puntuación

Además de las seis distinciones individuales, España ha alcanzado el decimoquinto puesto mundial por la puntuación conjunta de sus participantes. Los jóvenes españoles compitieron en una treintena de modalidades, mientras que China, anfitriona del encuentro y primera clasificada, acudió con más de 64 representantes.

El resultado supone un avance respecto a las anteriores convocatorias. En Lyon 2024, España obtuvo tres medallas de excelencia en Instalaciones Eléctricas, Cocina y Escaparatismo. En la edición de 2022, la delegación nacional consiguió un bronce y otras tres medallas de excelencia.

Talento de FP en Shanghái

La competición se celebró en la ciudad china entre los días 22 y 27 de septiembre. Los 34 jóvenes seleccionados para representar a España procedían de diferentes comunidades autónomas y estuvieron acompañados por 31 coordinadores y cuatro jefes de equipo.

WorldSkills reúne periódicamente a estudiantes y titulados recientes de Formación Profesional para demostrar sus conocimientos en pruebas prácticas relacionadas con distintos oficios. El balance de Shanghái consolida la proyección internacional de la FP española y mejora los resultados obtenidos por la delegación en las dos últimas ediciones.

El 23% del profesorado español de Secundaria tiene al menos 55 años

España afronta el reto de renovar sus plantillas docentes mientras la caída demográfica reduce el alumnado potencial. La OCDE constata avances en titulación, escolarización temprana y empleo juvenil, pero también señala una inversión por estudiante inferior a la media internacional y una elevada proporción de jóvenes que no estudian ni trabajan.

MAGISTERIO.Martes, 29 de septiembre de 2026

La radiografía educativa española presenta un escenario marcado por dos tendencias aparentemente contrapuestas: el envejecimiento del profesorado y la reducción prevista de la población escolar. El informe Education at a Glance 2026 de la OCDE calcula que el número de niños de entre 5 y 14 años disminuirá un 13% en España entre 2024 y 2033, aunque advierte de que la demografía no determina por sí sola las necesidades docentes.

Una plantilla que envejece

El relevo del profesorado será uno de los principales desafíos de los próximos años. El 23% de los docentes españoles de Secundaria tiene al menos 55 años, frente al 18% de los trabajadores con una titulación mínima de máster y al 20% del conjunto de la población ocupada. La distribución territorial del alumnado, el tamaño de las clases, las jubilaciones y la financiación condicionarán el impacto real de este envejecimiento.

España cuenta, además, con una proporción relativamente elevada de docentes de segunda carrera, es decir, profesionales que llegaron a la enseñanza después de haber trabajado en otro ámbito. Representan el 11,4% del profesorado de la primera etapa de Secundaria, por encima del 8,4% registrado como promedio en la OCDE. Esta vía contribuye a diversificar la experiencia profesional presente en los centros.

El informe también refleja una satisfacción docente superior a la media internacional. El 71,5% del profesorado español de la primera etapa de Secundaria se declara satisfecho con sus condiciones laborales, sin contar el salario, frente al 68,4% de la OCDE. En materia retributiva, el 54,2% está satisfecho con su sueldo, un porcentaje claramente superior al promedio internacional del 38,7%.

Según los datos de competencias de la población adulta, los docentes españoles a tiempo completo de Primaria, Secundaria y Formación Profesional declaran una jornada semanal media de 38 horas. Otros trabajadores con una titulación de grado o máster aseguran trabajar 40,4 horas semanales. En el conjunto de la OCDE, las cifras son de 40,8 y 41,5 horas, respectivamente.

La diferencia entre etapas también aparece en el tiempo lectivo anual. En España, el profesorado de Primaria imparte habitualmente 828 horas al año, por encima de las 770 horas de promedio de la OCDE. En la primera etapa de Secundaria, la cifra española baja hasta las 642 horas, frente a una media internacional de 710.

Menos alumnos y más docentes

La evolución de la última década muestra que las necesidades de personal no dependen únicamente del número de estudiantes. Entre 2015 y 2024, el profesorado de Primaria aumentó un 9% en España, mientras el alumnado de esta etapa descendió un 5%. En la OCDE, el número de docentes creció un 13% y el de estudiantes, un 2%.

El cambio resulta especialmente visible en la educación preprimaria española. Entre 2015 y 2024, el alumnado matriculado disminuyó un 21%, mientras el número de docentes aumentó un 3%. Como consecuencia, la ratio de niños por profesor se redujo un 23%, una caída superior al 14% registrado como promedio en la OCDE.

La profesión continúa estando fuertemente feminizada, sobre todo en las primeras etapas. Las mujeres representan el 93% del profesorado español de Preprimaria y el 63% del de la primera etapa de Secundaria. La feminización de las aulas es ligeramente inferior a la media de la OCDE, situada respectivamente en el 96% y el 68%.

España eleva su nivel educativo

El porcentaje de adultos españoles de entre 25 y 64 años con titulación de educación superior alcanza el 42%, prácticamente en línea con el 43% de la OCDE. Sin embargo, solo el 23% tiene como máximo nivel educativo la segunda etapa de Secundaria o una formación postsecundaria no terciaria, muy por debajo del promedio internacional del 39%.

España también ha reducido de forma notable la población joven que no completa la segunda etapa de Secundaria. Entre 2015 y 2025, el porcentaje de personas de 25 a 34 años en esta situación pasó del 34% al 25%. Pese a este avance educativo sostenido, el dato continúa lejos del promedio de la OCDE, situado en el 12%.

La mejora de la cualificación se refleja en el empleo. La tasa de paro entre los jóvenes españoles con estudios superiores cayó del 18% en 2015 al 8% en 2025. No obstante, el desempleo de los titulados sigue por encima de la media de la OCDE, que descendió del 7% al 5% durante el mismo periodo.

El porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no estudian, no trabajan ni siguen una formación también se redujo, desde el 23% de 2015 hasta el 17% de 2025. La evolución es positiva, pero la población joven inactiva continúa cuatro puntos por encima del promedio de la OCDE, situado en el 13%.

Las titulaciones mantienen una relación directa con los ingresos. En España, los trabajadores con una segunda etapa de Secundaria general como máximo nivel de estudios ganan un 15% menos que la media nacional. La diferencia alcanza el 19% entre quienes cursaron una vía profesional y el 31% entre quienes no completaron esta etapa. La brecha salarial educativa española se aproxima así al patrón general de la OCDE.

Una escolarización temprana elevada

España se sitúa entre los países con mayor participación en Educación Infantil. En 2024 estaba escolarizado el 98% de los niños desde los 3 años hasta el inicio de Primaria, frente al 90% de media en la OCDE. Entre los niños de 2 años, la tasa de escolarización alcanzaba el 73% en programas que combinan educación y cuidados.

En la segunda etapa de Secundaria, el 81% de los estudiantes que acceden a un programa general o profesional lo termina en los dos años posteriores a su duración teórica. Otro 5% continúa matriculado y el 13% abandona sin titular. Estos datos sitúan la finalización de los estudios como uno de los ámbitos todavía susceptibles de mejora.

Un año después de terminar esta etapa, el 42% del alumnado español cursa un grado universitario o un máster, mientras otro 27% está matriculado en enseñanzas postsecundarias no terciarias o en estudios terciarios de ciclo corto. El 26% ya no participa en ningún programa educativo. La continuidad académica española supera la media internacional en las vías superiores y postsecundarias.

Más gasto, pero menos inversión por alumno

España aumentó el gasto público total en educación primaria, secundaria y terciaria desde el 3,6% del PIB en 2015 hasta el 3,9% en 2023, mientras el promedio de la OCDE descendió del 4,4% al 4,2%. Pese a esta evolución, la inversión educativa española continúa por debajo del promedio internacional.

El gasto público por estudiante de Primaria a educación terciaria alcanzó los 12.120 dólares ajustados por poder adquisitivo en España en 2023, frente a los 13.601 dólares de media en la OCDE. En Primaria, España destinó 10.534 dólares por alumno, y en la primera etapa de Secundaria, 12.599 dólares. En ambos casos, el gasto por estudiante quedó por debajo de las cifras internacionales.

La situación cambia en la Formación Profesional de la segunda etapa de Secundaria. España invierte 17.994 dólares por estudiante en los programas profesionales, por encima de los 13.901 dólares de la OCDE. En los programas generales, en cambio, el gasto español es de 11.631 dólares, frente a una media internacional de 12.421. La FP concentra más recursos debido, entre otros factores, al coste del equipamiento técnico y de las instalaciones especializadas.

En los niveles de grado y superiores, el gasto público español por estudiante fue de 12.904 dólares en 2023 y cubrió el 61% del coste total. La media de la OCDE ascendió a 16.405 dólares y representó el 68%. El informe dibuja así un sistema que ha mejorado sus resultados y ampliado la escolarización, pero que afronta importantes retos en financiación, equidad y profesorado.

Galicia traza 24 medidas para remontar PISA

La Xunta articula el Marco Gallego para el Impulso Educativo 2026-2028 en torno a 24 medidas destinadas a reforzar la lectura y las matemáticas, extender la mejora basada en evidencias, favorecer la inclusión, responder a los desafíos digitales y respaldar al profesorado. El calendario moviliza 19,75 millones de euros en 2027 y otros 16,72 millones en 2028.

REDACCIÓN / EFEMiércoles, 30 de septiembre de 2026

Entre las primeras medidas que se adoptarán están las dirigidas a mejorar la comprensión lectora, según ha explicado el presidente gallego, Alfonso Rueda, en su comparecencia tras el Consello de la Xunta, con un programa denominado Avanza Lectura para el alumnado de tercero y cuarto de Primaria, para la intervención y el acompañamiento en aquellos centros que más lo precisen. Además, el próximo curso se va a modificar el currículo de Primaria para que la lectura sea algo «transversal» y se trabaje la comprensión lectora en todas las materias, no solo las lingüísticas, y en primero y segundo de Secundaria se establecerá una nueva materia de Lectura y Comprensión en primero y segundo.

Este curso también se va a iniciar un programa similar de Avanza Matemáticas en Primaria para mejorar la capacidad de cálculo y pensamiento matemático. El nuevo marco incluirá un plan de intervención temprana

ante dificultades de aprendizaje y un proyecto de aulas de acogida en la ESO para ayudar a los alumnos que llegan con el curso ya empezado, sobre todo los extranjeros, que necesitan refuerzo lingüístico, así como una Oficina de apoyo al profesorado para acompañarlos y darles formación específica en estas materias.

En todo caso, Rueda ha indicado que aunque el Gobierno gallego «no puede estar satisfecho» con los resultados del último informe PISA y va a hacer «todo lo que esté en su mano para revertir esta situación», es el Ejecutivo central el que ha llevado a esta situación porque muchas cuestiones fueron «devaluadas con la implantación de la Lomloe».

Las medidas de la Xunta también contemplan la creación de las Olimpiadas de Educación Primaria para estimular a los alumnos, aparte del impulso ante los nuevos retos como la digitalización y la inteligencia artificial, en la que se enmarca la futura Ley de educación digital de Galicia, un marco propio para ordenar la transformación digital del sistema educativo.

Control de bajas del profesorado

Por otra parte, Rueda ha defendido el plan anunciado por el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, para controlar las bajas del profesorado, tras las 1.400 que se han registrado en este inicio del curso, una cifra que ha calificado de «preocupante» al tiempo que ha dicho que «tiene toda la lógica del mundo» controlar estas ausencias para «garantizar el derecho de todos aquellos» que se encuentran de baja por «razones reales».

Rueda ha considerado que «la inmensa mayoría está de acuerdo» con esta premisa y ha avanzado que en «en breve tiempo» se presentará el plan de la Xunta frente a las bajas laborales, que él mismo anunció en el debate sobre el estado de la autonomía de este año. «Nuestra intención es actuar en todos los ámbitos donde sea necesaria», ha advertido, y ha asegurado que la Administración autonómica será «la primera en aplicarlo» para todos los trabajadores públicos, no solo en la educación, para garantizar que sea «eficaz» también en otros sectores.

Así, ha asegurado que se actuará «con contundencia» contra quien no tenga motivo para estar de baja laboral para «garantizar el derecho de los que sí lo tienen», algo en lo que cree que «todos aquellos de buena fe estarán de acuerdo», tanto empresarios, como autónomos o trabajadores y «por supuesto, los funcionarios».

24 medidas concretas distribuidas en cinco líneas estratégicas

La educación gallega entra en un nuevo ciclo de reformas con una hoja de ruta que pretende intervenir desde los primeros aprendizajes hasta la carrera profesional docente. El Marco Gallego para el Impulso Educativo 2026-2028 reúne 24 medidas concretas distribuidas en cinco líneas estratégicas y fija como prioridades la cultura del esfuerzo, las competencias básicas, la igualdad de oportunidades, la convivencia y el reconocimiento del profesorado.

La Xunta presenta esta estrategia como la continuación del proceso de modernización iniciado durante los últimos cursos. Entre sus antecedentes sitúa la reducción progresiva de las ratios, la ponderación del alumnado con necesidades educativas especiales, el incremento de profesionales de atención a la diversidad y el Plan Mega de mejora educativa, puesto en marcha en el curso 2024-25 con una previsión de 77 millones de euros en cuatro años.

El documento parte también de una valoración crítica de algunos efectos de la Lomloe, especialmente de su currículo básico y su sistema de evaluación, y reclama cambios de alcance estatal. Mientras esas modificaciones no llegan, el Ejecutivo autonómico propone actuar dentro de sus competencias mediante una combinación de refuerzo curricular, evaluación y acompañamiento a centros, alumnado y docentes.

El despliegue no será inmediato ni uniforme. Algunas actuaciones comenzarán durante el curso 2026-27, otras se aplazan hasta 2027-28 y varias tendrán una implantación progresiva hasta 2028. La inversión consignada asciende a 19.750.855,92 euros en 2027 y 16.720.925,73 euros en 2028, aunque parte de los fondos propios ya figura en presupuestos y no supondrá dotaciones adicionales.

Primera línea: leer, escribir y pensar

La línea más extensa concentra nueve de las 24 medidas. Su propósito es recuperar y consolidar las competencias lectoras y matemáticas como base de todo el aprendizaje. La Administración gallega sitúa aquí una de las ideas centrales de la estrategia: leer no es únicamente una materia o una actividad puntual, sino la herramienta que permite comprender, razonar y adquirir conocimientos en cualquier área.

Avanza Lectura. Programa dirigido inicialmente a 3º y 4º de Primaria. Combinará evaluación inicial, formación del profesorado, codocencia, materiales específicos e intervenciones adaptadas a las dificultades detectadas. Los centros con mayores necesidades recibirán una atención prioritaria y el programa contará con 470.143,20 euros tanto en 2027 como en 2028.

Intervención curricular transversal en Primaria. La comprensión lectora se trabajará sistemáticamente desde distintas áreas, no solo a partir de textos literarios, sino también de información científica, matemática, histórica o social, con atención a las características de cada ámbito de conocimiento.

Aprendizajes mínimos por curso. Se establecerán orientaciones concretas en Lengua Gallega y Literatura, Lengua Castellana y Literatura y Matemáticas para precisar qué conocimientos, destrezas y competencias debe consolidar el alumnado al finalizar cada nivel de Primaria.

Nueva materia obligatoria de Lectura y Comprensión en 1º y 2º de ESO. Tendrá currículo propio, dos horas semanales y abordará textos de distintas tipologías, formatos y niveles de dificultad, con enfoque en la comprensión, la interpretación, el análisis y la valoración crítica de la información. Su implantación está prevista a partir del curso 2027-28.

Tiempo específico de lectura en Primaria. Se reforzará la práctica lectora, la elección de libros vinculados a los intereses del alumnado y el papel del profesorado como modelo y mediador. La medida enlaza con la denominada «hora de leer» gallega.

Plan LIA 2035. Evolución de la estrategia de bibliotecas escolares, con el objetivo de consolidarlas como espacios de aprendizaje, pensamiento crítico, alfabetización informacional y autonomía. Promoverá clubes de lectura, actividades de mediación y mayor integración en la programación pedagógica. Su presentación se prevé para finales de 2026 y contará con 2,5 millones de euros anuales en 2027 y 2028.

Avanza Matemáticas. Pretende asegurar en Primaria el dominio del sentido numérico, el cálculo, las relaciones entre cantidades, el razonamiento y la resolución de problemas, priorizando la comprensión profunda de los conceptos. Su presupuesto previsto supera los 984.600 euros por año.

Refuerzo extraescolar en 6º de Primaria. Dirigido al alumnado con dificultades lectoras o matemáticas, se impartirá durante dos horas semanales en grupos reducidos y en coordinación con la actividad ordinaria. La Xunta calcula entre 4.000 y 6.000 beneficiarios y reserva algo más de 3,12 millones de euros anuales.

Refuerzo en la FP de Grado Básico. Las competencias lectora, matemática y científica se trabajarán mediante proyectos y retos conectados con situaciones productivas reales, integrando Comunicación, Ciencias Sociales y Ciencias Aplicadas con los módulos profesionales.

Segunda línea: mejorar con evidencias

La segunda línea reúne seis medidas de mejora y plantea un cambio en la forma de tomar decisiones. La evaluación de diagnóstico, la información sobre el contexto de los centros y el seguimiento de las trayectorias escolares deberán servir para orientar los recursos, anticipar problemas y comprobar si los programas producen los resultados esperados.

Plan específico de mejora en cada centro. Se elaborará a partir de las evaluaciones, el contexto y las necesidades de cada colegio o instituto, fijando objetivos, actuaciones concretas, apoyos y formación necesarios. Su aplicación será revisada periódicamente.

Red de centros de referencia. Integrará colegios e institutos con evolución positiva y sostenida o con prácticas eficaces en ámbitos prioritarios. Sus experiencias podrán transferirse mediante visitas, observación de clases, intercambio profesional, mentoría y acompañamiento entre equipos.

Olimpiadas de Educación Primaria. Incluirán retos de lectura, razonamiento, matemáticas, disciplinas STEM, ciencias sociales y otros campos, con el objetivo de estimular la curiosidad, despertar vocaciones y reconocer el esfuerzo y la aplicación de lo aprendido.

Supervisión reforzada de actividades complementarias. La Administración fijará criterios comunes para asegurar que salidas, talleres y propuestas externas tengan justificación pedagógica, conexión curricular y una distribución equilibrada.

Monitorización avanzada del sistema. A partir de las evaluaciones de diagnóstico y de información contextual, se identificarán tendencias, factores asociados a los resultados y necesidades de mejora para anticipar decisiones con más precisión.

EduGalia. Plataforma para digitalizar la gestión educativa y seguir las trayectorias del alumnado. Su despliegue será progresivo hasta 2028 y permitirá detectar vulnerabilidad o riesgo de abandono. El proyecto continúa la apuesta gallega por incorporar analítica e inteligencia artificial a la gestión del sistema. Entre fondos Feder y recursos propios, absorberá más de 7,6 millones de euros en 2027 y cerca de 5,6 millones en 2028.

Tercera línea: que nadie quede atrás

La igualdad de oportunidades se concreta en tres medidas inclusivas orientadas a actuar pronto, reforzar los apoyos especializados y facilitar la incorporación del alumnado procedente del extranjero. El principio común es evitar que las dificultades iniciales se consoliden y terminen condicionando toda la trayectoria escolar.

Programa de detección temprana. Detectará problemas relacionados con el lenguaje, la atención y el aprendizaje en los primeros cursos de Primaria y activará intervenciones graduadas para asegurar la adquisición de los conocimientos fundamentales. Su puesta en marcha está prevista para 2027-28, con algo más de 519.000 euros anuales.

Aulas Senda. Recurso especializado dentro de los centros ordinarios para alumnado con necesidades educativas especiales que requiera apoyos de mayor intensidad. Combinarán intervenciones específicas con participación en actividades comunes y contarán con 2,14 millones de euros anuales.

Aulas temporales de acogida. Desde enero de 2027, estarán destinadas al alumnado extranjero que llegue a Secundaria una vez iniciado el curso y presente dificultades lingüísticas o desfases relevantes. Ofrecerán aprendizaje intensivo de las lenguas, refuerzo académico y conocimiento del nuevo contexto escolar antes de la incorporación progresiva al aula ordinaria.

Estas aulas se apoyarán en Fala, una plataforma lingüística que empleará inteligencia artificial para practicar gallego y castellano mediante escenas cotidianas, personales y laborales. La acogida y la herramienta dispondrán de 550.000 euros anuales en 2027 y 2028.

Cuarta línea: tecnología, convivencia y realidad

La cuarta línea agrupa tres respuestas a nuevos retos: la digitalización, el deterioro de la convivencia y la necesidad de conectar el currículo con los desafíos sociales, ambientales, culturales, científicos y económicos. El propósito es que la innovación no quede reducida a la adquisición de dispositivos y se traduzca en mejores aprendizajes y relaciones escolares.

Ley de Educación Digital de Galicia. En tramitación parlamentaria y con aprobación prevista para 2027, regulará los derechos y deberes de la comunidad educativa, el uso de la inteligencia artificial, la protección de datos, la desconexión digital, la seguridad y la adaptación de la tecnología a la edad del alumnado.

Modelo de enseñanza híbrido. La ley aspira a consolidar un marco en el que las herramientas digitales estén al servicio del aprendizaje y de la función docente. Para su desarrollo se presupuestan 1,6 millones de euros en 2027 y 600.000 euros en 2028.

Refuerzo de respeto, convivencia y responsabilidad. La Xunta quiere mejorar el conocimiento de las normas, respaldar la autoridad del profesorado y aumentar la corresponsabilidad familiar. También revisará el procedimiento sancionador para responder de forma más ágil, proporcionada y firme a las conductas reiteradas.

Sinexía. Transformará el Plan Proxecta+ en un marco integrado de innovación, coordinando propuestas de administraciones y entidades externas, impulsando proyectos interdisciplinares vinculados al currículo y favoreciendo la colaboración entre centros e instituciones. Su inicio está programado para el curso 2026-27.

Quinta línea: el profesorado como equipo

El último eje incorpora tres grandes medidas docentes, aunque una de ellas, la relativa a la carrera profesional, contiene cuatro actuaciones internas. La estrategia considera que ninguna reforma puede sostenerse sin formación, acompañamiento, liderazgo y mejores condiciones para ejercer la profesión.

Oficina de Apoyo al Profesorado. Prevista para noviembre de 2026, funcionará como punto único de información, orientación y canalización de consultas ante dificultades profesionales, facilitando el acceso a los recursos de la Administración y contribuyendo al bienestar laboral.

Carrera docente continua y liderazgo pedagógico directivo. La carrera docente se articulará desde la universidad hasta la formación permanente, con cuatro componentes: relación más estrecha con las universidades gallegas; revisión de la fase de prácticas con más acompañamiento y criterios comunes; itinerario para docentes noveles con mentoría y observación entre iguales; y formación permanente centrada en necesidades reales del sistema, especialmente en competencia lectora y matemática. A ello se suma el refuerzo del liderazgo de los equipos directivos, que recibirán mentoría, formación especializada y acompañamiento continuado para impulsar objetivos compartidos de enseñanza y aprendizaje.

Un calendario que llegará hasta 2028

El Marco Gallego combina actuaciones inmediatas con reformas cuyo efecto solo podrá apreciarse a medio plazo. Durante el curso 2026-27 deberían comenzar Avanza Lectura, Avanza Matemáticas, el tiempo de lectura, el refuerzo de 6º de Primaria, los planes de mejora, las Aulas Senda, Sinexía y buena parte de las medidas vinculadas al profesorado. El primer despliegue será amplio, pero no incluirá todavía todo el paquete.

Para 2027 quedarán la monitorización avanzada, las aulas de acogida, los cambios de convivencia y la previsión de aprobar la Ley de Educación Digital. En 2027-28 llegarán la nueva materia de Lectura y Comprensión, los aprendizajes mínimos por curso, la intervención curricular lectora, el refuerzo de la FP Básica, las olimpiadas, la red de centros de referencia y el programa de detección temprana.

La estrategia dibuja así un sistema con más evaluación y seguimiento, pero también con más apoyos, formación y recursos específicos. Su éxito dependerá de la concreción normativa, de la financiación real, de la capacidad organizativa de los centros y de que la recopilación de datos se traduzca en intervenciones útiles, sin incrementar innecesariamente la carga burocrática.

Sobre el papel, las 24 medidas forman una arquitectura coherente: fortalecer los aprendizajes esenciales, intervenir antes de que aparezca el fracaso, compartir las prácticas eficaces, regular la digitalización y acompañar a quienes sostienen diariamente las aulas. Entre 2026 y 2028 llegará la prueba decisiva: comprobar si la ambición del marco consigue convertirse en mejoras perceptibles para alumnado, familias y profesorado.



Cataluña apuesta por “volver a los básicos” en las aulas: papel, lápiz, cálculo mental y lecturas obligatorias

Educación recuperará las lecturas obligatorias en Bachillerato a partir del curso 2027-2028 y pide reforzar la escritura manual, la comprensión lectora, la oralidad y las matemáticas.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 28 de septiembre de 2026

El Departamento de Educación y Formación Profesional de la Generalitat de Cataluña ha presentado una nueva estrategia para reforzar los aprendizajes fundamentales y recuperar prácticas educativas que, según el Govern, han perdido peso en las aulas durante los últimos años. La propuesta incluye más escritura a mano, lectura en papel, cálculo mental, libros de texto, lectura en voz alta y el regreso de las lecturas literarias obligatorias en Bachillerato.

La consellera de Educación, Esther Niubó, defendió la iniciativa durante la presentación de una nueva *Guía sobre el refuerzo de los aprendizajes fundamentales*, elaborada para orientar a los centros educativos. “Planteamos un retorno urgente a las prácticas esenciales”, afirmó Niubó, en referencia a metodologías y actividades que, según el Departamento, cuentan con respaldo de la investigación educativa.

La medida más concreta afecta a Bachillerato. A partir del curso 2027-2028 volverán las lecturas obligatorias de lengua catalana y castellana en primero y segundo de Bachillerato, dos años después de que esta exigencia fuera retirada del currículo. Paralelamente, todos los centros educativos deberán disponer de un plan lector, con el objetivo de reforzar la comprensión lectora.

El nuevo planteamiento no se limita, sin embargo, a recuperar determinadas lecturas. La guía recomienda reforzar la escritura manual mediante apuntes, esquemas, resúmenes y dictados, así como incrementar las actividades de comprensión lectora y expresión oral. También plantea recuperar espacios para exposiciones, debates y lecturas en voz alta.

En matemáticas, Educación plantea aumentar el peso del cálculo mental mediante sesiones breves y frecuentes, además de trabajar problemas relacionados con situaciones cotidianas. La propuesta busca que los alumnos no se limiten a obtener el resultado de una operación, sino que sean capaces de explicar el procedimiento y razonar por qué han llegado a una determinada solución.

Más libros y materiales escritos

Otro de los ejes de la estrategia es recuperar el material escrito como apoyo habitual al aprendizaje. La guía recomienda que los alumnos dispongan en cada materia de un material de referencia, que puede ser un libro de texto o un dossier elaborado por el propio centro.

El Departamento apuesta preferentemente por el papel, aunque contempla la utilización de materiales digitales cuando los centros ya hayan optado por este formato. La intención es que las explicaciones orales del profesor y las actividades prácticas tengan también un soporte escrito que permita al alumno revisar, consultar y consolidar los contenidos.

Niubó ya había defendido recientemente la necesidad de contar con materiales escritos de referencia, especialmente en centros con movilidad del profesorado o con docentes que cuentan con menor experiencia. La consellera ha resumido esta orientación como una apuesta por “más libros y menos pantallas”.

El planteamiento se produce además en paralelo al debate abierto en Cataluña sobre el uso de dispositivos digitales en las aulas. El presidente de la Generalitat, Salvador Illa, ha avanzado un plan estratégico para abordar el uso excesivo de las pantallas entre niños y adolescentes y recuperar hábitos educativos vinculados al papel, los libros, la escritura manual y la lectura.

La consellera ha rechazado que la estrategia pretenda simplemente recuperar el modelo educativo de décadas anteriores. Según Niubó, el objetivo es consolidar aquellas prácticas que han demostrado ser útiles para el aprendizaje, independientemente de que sean tradicionales o modernas.

“No es que volvamos al pasado”, explicó la consellera, sino que se trata de consolidar aquello que funciona. La responsable de Educación ha vinculado el abandono o reducción de determinadas prácticas de aula con un peor desempeño de los alumnos, aunque la guía se presenta como un conjunto de orientaciones pedagógicas basadas en investigación y no como una eliminación de las metodologías actuales.

La estrategia también se sitúa en el contexto de la preocupación existente en Cataluña por los resultados educativos. El Departamento ha planteado reforzar especialmente la lectura y las matemáticas, mientras

prepara otras medidas relacionadas con la formación inicial y permanente del profesorado, la inclusión educativa y el uso de la tecnología.

Entre las orientaciones incluidas en la nueva guía figura la recomendación de dedicar al menos dos de las cuatro horas de gestión autónoma a actividades relacionadas con la comprensión lectora y las matemáticas. Esta recomendación ya había sido trasladada a los centros durante el curso anterior.

Educación tiene previsto además realizar, a partir de octubre, visitas a los diferentes territorios para explicar a los centros las nuevas orientaciones y los denominados saberes esenciales, es decir, aquellos conocimientos que el Departamento considera fundamentales para mejorar los procesos de aprendizaje.

La Generalitat prevé igualmente publicar nuevas guías que concreten cada una de las prácticas propuestas y avanzar en un nuevo acuerdo relacionado con las bibliotecas escolares. El objetivo es que la lectura tenga una presencia más estructural en la actividad de los centros.

Debate sobre la eficacia de las medidas

El anuncio ha abierto también un debate sobre hasta qué punto las prácticas que ahora se quieren reforzar habían desaparecido realmente de las aulas. Algunos expertos consultados por medios catalanes han señalado que la lectura, la escritura a mano y el cálculo mental continúan utilizándose actualmente en los centros, aunque pueda existir una menor presencia relativa de estas actividades frente a otros métodos o herramientas.

La cuestión central será, por tanto, determinar cómo se aplican las nuevas orientaciones en los centros y qué peso tendrán frente a otras metodologías pedagógicas. Educación pretende que el refuerzo de las competencias fundamentales no suponga abandonar la innovación educativa, sino establecer una base común de aprendizajes sobre la que desarrollar el resto de competencias.

La recuperación de las lecturas obligatorias en Bachillerato constituye, en cualquier caso, la medida más definida del nuevo planteamiento. A ella se suman recomendaciones para escribir más a mano, leer en voz alta, trabajar la comprensión lectora, utilizar materiales escritos de referencia y reforzar el cálculo mental.

El Govern catalán plantea así una revisión de determinadas prácticas educativas coincidiendo con un debate más amplio sobre el papel de la tecnología en las aulas. La estrategia de Niubó pretende colocar nuevamente en el centro del proceso educativo competencias consideradas fundamentales —leer, escribir, expresarse oralmente y razonar matemáticamente— y combinarlas con las herramientas y metodologías propias de la escuela actual.

La inestabilidad laboral impulsa el auge de las oposiciones y la FP, según un estudio

El 46% de los trabajadores del sector privado se ha planteado opositar durante el último año, mientras que la Formación Profesional alcanza un 82% de valoración positiva.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 29 de septiembre de 2026

La inestabilidad laboral se ha convertido en el principal factor que explica el creciente interés de los españoles por las oposiciones y la Formación Profesional (FP), según el estudio *Radiografía de la formación ante el nuevo mercado laboral*, elaborado en junio de 2026 por LLYC y Adams a partir de una encuesta realizada a 2.008 personas activas o estudiantes de entre 18 y 60 años residentes en España. El trabajo de campo se realizó entre el 5 y el 18 de junio mediante entrevistas online.

El informe refleja un mercado laboral percibido como incierto, cambiante y sometido a una creciente presión de adaptación. La flexibilidad laboral es considerada importante por el 77,1% de los encuestados, mientras que el 76% afirma que el mercado laboral actual genera mucha incertidumbre y el 73,5% señala que el estrés laboral afecta negativamente a su bienestar. Además, el 69,7% considera que nunca es tarde para cambiar de profesión y el 67,5% manifiesta interés por continuar formándose.

En este contexto, la inestabilidad laboral aparece como el principal motivo por el que las personas se interesan por estudiar oposiciones o FP, con un 41,7% de menciones. Le siguen la mayor incertidumbre económica, con un 26,5%; la necesidad de reorientarse profesionalmente, con un 24,7%; la mayor dificultad para acceder a empleos cualificados, con un 23,6%; y los bajos salarios del sector privado, con un 23,5%. La conciliación aparece en el 18,4% de las respuestas y la dificultad para emanciparse, en el 15,9%.

La Formación Profesional es la opción que presenta una mayor fortaleza en términos de conocimiento e imagen. El 51,6% de los encuestados afirma conocer mucho o bastante la FP, frente al 40,3% que declara un conocimiento alto de las oposiciones y el empleo público. La formación continua alcanza el 35,6% y los cursos de formación subvencionada, el 32,3%.

La diferencia se amplía cuando se analiza la valoración. Un 81,9% considera buena o muy buena la imagen de la FP, mientras que el porcentaje se sitúa en el 57,3% en el caso de las oposiciones y el empleo público. La formación continua obtiene un 56,4% y la formación subvencionada, un 50,5%.

El estudio identifica una diferencia clara entre las dos grandes alternativas. El empleo público aparece asociado fundamentalmente a la estabilidad, atributo mencionado por el 74,6% de los participantes. A continuación aparecen el buen salario, con un 46,7%, y la conciliación, con un 35,7%. En cambio, la FP se vincula principalmente con la formación práctica, mencionada por el 41,7%; el acceso rápido al mercado laboral, por el 36,4%; y la alta empleabilidad, por el 33,8%.

Casi la mitad de los trabajadores privados ha pensado en opositar

El interés por las oposiciones presenta una magnitud significativa. Entre las personas que trabajan en el sector privado, un 46% afirma haberse planteado estudiar oposiciones durante el último año. El 11,3% asegura que actualmente está preparando oposiciones y el 34,7% se lo ha planteado en alguna ocasión. Otro 30,9% no lo está haciendo ahora, aunque lo consideró en el pasado.

Sin embargo, el informe detecta una distancia entre el interés y la decisión efectiva. La oposición aparece como una posibilidad atractiva para un sector amplio de la población, pero las exigencias de preparación hacen que una proporción mucho menor termine activando esa decisión.

La estabilidad laboral, con un 68,7%, constituye la principal motivación para opositar, seguida de la seguridad económica, con un 60,3%. Los horarios son señalados por el 41,3% y la conciliación por el 28,8%. En cambio, la vocación aparece en el 15,8% y el prestigio únicamente en el 8,8%.

El estudio señala que el atractivo del empleo público convive con importantes barreras para acceder a él. El 43,2% identifica el tiempo necesario para preparar una oposición como el principal freno, mientras que el 36,5% señala la incertidumbre de conseguir plaza. La dificultad del proceso alcanza el 30,1% y el mismo porcentaje menciona la dificultad para compatibilizar los estudios con el trabajo y las responsabilidades.

La edad o etapa vital aparece como barrera para el 27,4%, mientras que el 26,1% apunta a la dificultad para compatibilizar la preparación con la vida personal.

También existe una dimensión emocional. El 39,9% considera que la incertidumbre sobre conseguir plaza es uno de los aspectos más difíciles del proceso, seguida de la compatibilidad con la vida personal o laboral, con un 36,2%, y de mantener la motivación durante un periodo prolongado, con un 33,3%. La gestión del estrés y la ansiedad es señalada por el 30,5%.

Dos de cada tres piden modificar los exámenes de oposición

Otro de los resultados destacados del informe se refiere al propio sistema de acceso al empleo público. Un 65,6% está de acuerdo con aumentar las pruebas prácticas en los exámenes de oposición, mientras que el 63% considera que debería reducirse el peso de la memorización. Además, el 60,3% apoya introducir entrevistas personales en los procesos selectivos.

Los datos reflejan así una demanda de cambios en los mecanismos de evaluación, con mayor peso de las competencias prácticas y de la capacidad para desempeñar las funciones asociadas al puesto.

La Formación Profesional presenta un perfil diferente. El 49,3% señala la formación práctica como principal motivación para cursarla, seguida de la inserción laboral, con un 44,8%, y la reorientación profesional, con un 43,5%. La posibilidad de mejorar el salario aparece en el 27,4% y la falta de oportunidades laborales en el 23,6%.

El estudio también constata que la FP no se limita a los jóvenes que acceden por primera vez al mercado laboral. Un 23,4% de los encuestados ya ha realizado alguna formación profesional y un 24,6% se ha planteado estudiarla durante el último año. El porcentaje que nunca se ha planteado esta opción se sitúa en el 27,4%.

Entre los obstáculos aparecen, principalmente, la dificultad para compatibilizar los estudios con el trabajo, señalada por el 30,7%; la edad o la percepción de que la FP no es una opción adecuada para uno mismo, también con un 30,6%; y la dificultad para compatibilizarla con la vida personal, con un 27%. El coste económico alcanza el 20,3% y las dudas sobre las salidas laborales, el 17,3%.

El estudio apunta también a una transformación más general del concepto de formación. El 59,8% de los encuestados ha realizado algún tipo de formación relacionada con su desarrollo profesional o empleabilidad durante el último año, mientras que el 40,2% no lo ha hecho. Un 22,6% lo hizo por iniciativa propia, un 17,9% a través de su empresa y un 19,3% combinó ambas vías.

La percepción de que será necesario continuar formándose durante toda la trayectoria laboral es mayoritaria. El 79,2% considera que las empresas deberían invertir más en la formación de sus empleados, el 74,6% cree que la formación continua mejora las oportunidades laborales y el 73,7% considera que será necesario formarse continuamente durante toda la vida laboral. Al mismo tiempo, el 73,2% cree que la inteligencia artificial cambiará profundamente muchos puestos de trabajo.

El informe también recoge una preocupación vinculada a la edad: el 56,5% considera que las empresas apuestan más por el talento joven que por los perfiles sénior.

La IA entra en las estrategias de formación

La inteligencia artificial comienza a incorporarse también al ámbito formativo. El 31,8% afirma que utiliza o ha utilizado IA para formarse o preparar oposiciones, mientras que otro 33,1% todavía no la utiliza pero se lo ha planteado. En conjunto, casi dos tercios de los encuestados, el 64,9%, han utilizado la IA o han considerado utilizarla con fines formativos.

Entre las principales ventajas percibidas destacan la disponibilidad permanente, mencionada por el 35,5%; la rapidez para resolver dudas, por el 28,6%; y el ahorro de tiempo, por el 26,7%. También aparecen la generación de resúmenes y esquemas, el acceso inmediato a información y la posibilidad de practicar con preguntas similares a las de un examen.

Pero la confianza en estas herramientas tiene límites. El 29% identifica como riesgo la posibilidad de recibir información incorrecta o poco fiable, el 28,5% advierte de posibles errores en la preparación y el 28% señala la dificultad para distinguir las fuentes fiables. Otro 27,4% apunta a la falta de supervisión experta.

En el ámbito laboral, la adopción de IA también avanza por delante de la formación empresarial. Entre las personas que trabajan, un 33,1% afirma haber aprendido IA por su cuenta y un 15,4% la utiliza en su trabajo sin formación previa. Solo el 4,9% ha recibido formación específica de su empresa sobre IA aplicada a su puesto y el 12,5% ha recibido formación general sobre esta tecnología.

El estudio dibuja, por tanto, un mercado laboral en el que seguridad, empleabilidad y capacidad de adaptación están ganando peso en las decisiones formativas. Las oposiciones aparecen vinculadas fundamentalmente a la estabilidad y la seguridad económica; la FP, a la formación práctica, la inserción y la reconversión; y la formación continua, a la necesidad de mantener las competencias actualizadas ante un mercado condicionado por la transformación tecnológica y la inteligencia artificial.

La investigación fue realizada sobre una muestra de 2.008 personas activas o estudiantes de 18 a 60 años residentes en España, con cuotas por sexo, edad y comunidad autónoma. El trabajo de campo se desarrolló entre el 5 y el 18 de junio de 2026 mediante una encuesta online auto-administrada. Para una población de máxima variabilidad y un nivel de confianza del 95%, el informe sitúa el error muestral en $\pm 2,23$ puntos porcentuales.

La OCDE alerta de una creciente falta de profesores en el mundo

Education at a Glance 2026 advierte de que el 9,1% de los docentes de Primaria y Secundaria no cumple plenamente los requisitos de cualificación y que uno de cada cuatro profesores de Secundaria tiene 55 años o más; en España, la temporalidad alcanza al 30,8% de los docentes de Secundaria.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 29 de septiembre de 2026

La OCDE sitúa la escasez de profesores como uno de los principales desafíos de los sistemas educativos en su informe *Education at a Glance 2026*, una edición que dedica un capítulo específico a la evolución de la falta de docentes, las dificultades de contratación y las condiciones necesarias para hacer más atractiva la profesión. El organismo advierte de que los problemas de captación y retención afectan a la mayoría de los sistemas educativos de los países de la OCDE, aunque con diferente intensidad.

El informe señala que, como media de la OCDE, el 9,1% de los profesores de Primaria y Secundaria no estaba plenamente cualificado en el curso 2024/25. La escasez no se manifiesta únicamente mediante plazas que quedan vacantes: también se refleja en la necesidad de incorporar a docentes que todavía no reúnen todos los requisitos nacionales de cualificación para poder cubrir las necesidades de los centros.

La presión es especialmente importante en determinadas especialidades. La OCDE identifica Matemáticas y Ciencias Naturales como áreas en las que las dificultades de contratación son particularmente relevantes, debido también a la competencia de otros sectores económicos por profesionales con formación científica y técnica. Los problemas son asimismo más acusados en determinadas zonas rurales, remotas o desfavorecidas.

El envejecimiento de las plantillas constituye otro de los factores que pueden agravar el problema durante los próximos años. Uno de cada cuatro profesores de Secundaria de la OCDE tiene 55 años o más, lo que plantea la necesidad de sustituir a un volumen significativo de docentes que se aproximan a la jubilación. Al mismo tiempo, la proporción de profesores jóvenes no aumenta al mismo ritmo en numerosos sistemas educativos.

Profesores españoles, entre los más envejecidos

España presenta en este apartado una situación diferente a la de algunos países con plantillas especialmente envejecidas. Según los datos de 2024 incluidos en el informe, el 23% de los profesores españoles de Secundaria tenía 55 años o más, frente al 25% de media de la OCDE. En el conjunto de Primaria y Secundaria, la proporción española era del 21%, mientras que el 18% de los docentes se encontraba por debajo de los 35 años.

Sin embargo, el informe identifica en España otro elemento relevante: la elevada utilización de contratos temporales. El 69,2% de los docentes españoles de Secundaria declaraba tener un empleo permanente en 2024, mientras que un 6,2% tenía un contrato de duración superior a un curso escolar y un 24,6% contaba con contratos de un curso o menos. En conjunto, esto significa que cerca de un tercio de los profesores españoles de Secundaria no disponía de un contrato permanente.

La percepción social de la profesión también presenta un contraste significativo en España. Solo el 15,6% de los docentes españoles encuestados consideraba que la profesión docente está valorada por la sociedad. En cambio, el 71,5% afirmaba estar satisfecho con sus condiciones de empleo, excluyendo el salario, y el 54,2% declaraba estar satisfecho con su remuneración.

La OCDE sostiene que las soluciones a la escasez de profesores no pasan exclusivamente por elevar los salarios. Las condiciones de trabajo, la carga laboral, la autonomía profesional, el liderazgo de los centros, las relaciones entre docentes y equipos directivos y el reconocimiento social también influyen en la capacidad de los sistemas educativos para atraer y retener profesionales. De hecho, el 85% de los profesores de la OCDE afirma estar satisfecho con su trabajo, pero solo el 22% considera que la sociedad valora la profesión.

El informe plantea además que los sistemas educativos deberán buscar nuevas fórmulas para aprovechar mejor los recursos humanos disponibles. Entre las posibilidades mencionadas aparecen un mayor uso de herramientas digitales e inteligencia artificial, una planificación más eficaz de las plantillas, cambios en la organización de los centros y la reducción de tareas administrativas para que los profesores puedan concentrarse en aquellas actividades con mayor impacto sobre el aprendizaje.

La falta de profesores en Iberoamérica

En Iberoamérica, la escasez de docentes presenta realidades distintas según el país y el territorio. El informe de la OCDE destaca el caso de Chile: el 77 % del alumnado de primaria de centros públicos asiste a escuelas donde más del 10 % del profesorado no cuenta con la cualificación completa. La situación es especialmente acusada en algunas zonas, como Chañaral, donde ese porcentaje de docentes alcanza el 40,2 %. En Brasil, el desafío también pasa por retener a quienes ya ejercen: en el curso 2024/25 abandonó la profesión el 10,3 % del profesorado plenamente cualificado de primaria y secundaria. Las cifras muestran que cubrir las plazas es solo una parte del problema; también importa atraer profesionales cualificados y lograr que permanezcan en las aulas.

Caída demográfica

La evolución demográfica añade un elemento aparentemente contradictorio. La OCDE proyecta que el número de niños de entre 5 y 14 años disminuirá un 9% entre 2024 y 2033 en el conjunto de la organización. Sin embargo, el descenso de alumnos no implica automáticamente una reducción de las necesidades de profesores: durante la última década, algunos países han mantenido o incluso aumentado el número de docentes y clases pese a la caída de las matrículas.

El organismo plantea aprovechar ese cambio demográfico para redistribuir recursos hacia los centros, materias y territorios donde las carencias sean mayores.

El diagnóstico de la OCDE apunta a un problema que combina demografía, mercado laboral, condiciones de empleo y atractivo social de la profesión docente. La organización considera que los sistemas educativos tendrán que competir por profesionales cualificados con otros sectores de la economía y, al mismo tiempo, mejorar la planificación de sus plantillas para afrontar las jubilaciones y las necesidades específicas de determinadas materias y territorios.

[Es posible descargar el informe aquí.](#)

Lo que toleras también es liderazgo **OPINIÓN**

Hay una situación que pone a prueba nuestra manera de dirigir: alguien de tu equipo propone una decisión que tú no tomarías.

JAVIER LUNA. Experto en liderazgo y desarrollo de equipos y personas. 30 de septiembre de 2026

Le escuchas, entiendes sus razones, pero tu experiencia te dice que probablemente se está equivocando. Podrías intervenir, marcar el camino y evitar el error. Tienes el cargo y, seguramente, argumentos suficientes. Sin embargo, decides dejarle hacer.

¿Estás renunciando a tu responsabilidad? No tengo clara la respuesta. Porque depende de lo que esté en juego, de las consecuencias que pueda tener esa decisión y de cómo vayas a acompañar lo que suceda después.

Lo que tengo claro es que permitir que otra persona decida también implica aceptar que, en ocasiones, elegirá un camino distinto al tuyo. Parece evidente, pero cuánto nos cuesta cuando estamos convencidos de tener razón.

Hablamos mucho de dar autonomía a nuestros equipos: queremos personas con iniciativa, capaces de asumir responsabilidades y de aportar criterio. Pero hay líderes que intervienen siempre que una decisión se aleja de la suya. Y eso..., no suele tener como consecuencia un equipo sólido y comprometido. De hecho, es posible que acaben preguntándonos todo. Y entonces nos quejaremos de que nadie toma decisiones sin pasar antes por nuestro despacho. Aunque a algunos, por desgracia, les gusta que esto suceda.

Por eso creo que merece la pena reflexionar sobre lo que toleramos como líderes. Tolerar puede ser una decisión consciente que dé espacio al aprendizaje y fortalezca nuestra autoridad. También puede convertirse en una forma de desentendernos de situaciones que están deteriorando al equipo. La dificultad está en distinguir cuándo estamos haciendo una cosa y cuándo la otra.

Imagina que un coordinador propone organizar de otra manera una actividad. Ves dificultades que él todavía no percibe. Las habláis, le haces preguntas y le explicas tus reservas. Aun así, quiere intentarlo. Si las consecuencias son asumibles, quizá tenga sentido permitir que avance. Tu experiencia merece ser escuchada, pero tampoco convierte tu previsión en una certeza. A veces, dejar hacer también nos permite descubrir que había posibilidades que nosotros no habíamos visto. No seamos pretenciosos...

Y, si finalmente sale mal, llega el momento en el que se comprueba cuánto había de verdad en aquella autonomía. Es fácil confiar mientras los resultados nos dan la razón. Más difícil resulta sostener a una persona cuando su decisión ha fallado y nosotros ya lo habíamos advertido.

Ahí aparece la tentación del «te lo dije», esa frase que aporta tan poco a lo sucedido y tanto parece satisfacer a quien la pronuncia. Si hacemos eso, podemos salir de esa conversación con nuestra capacidad de anticipación reconocida, pero con una persona que difícilmente volverá a arriesgarse a decidir. ¿Qué prefieres?

Sostener a la persona supone ayudarla a hacerse cargo de lo ocurrido. Revisar qué no vio, reparar lo que sea necesario y pensar qué haría de otra manera. También exige asumir nuestra parte: conocíamos la propuesta y aceptamos que la llevara adelante. Sería injusto conceder libertad al principio y retirarnos después para dejar claro que el error era exclusivamente suyo.

Y esto, una vez más, demuestra que liderar no deja de ser un proceso de aprendizaje mutuo. No deja de ser, al fin y al cabo, un constante acto educativo.

Creo que ahí se construye autoridad. La persona descubre que puede contar contigo cuando las cosas se complican, que vas a exigirle responsabilidad y que no vas a utilizar su error para rebajarla. La próxima vez que le adviertas de un riesgo, tendrá motivos para escucharte que van más allá de tu cargo. Y también los tendrá para tener la seguridad de que puede decir y decidir sin miedo al error.

Ahora bien, ese margen necesita criterio. Hay decisiones cuyas consecuencias no podemos permitirnos trasladar a otros para que alguien aprenda. Si están en juego la seguridad o la dignidad de una persona, nos corresponde intervenir. Por no hablar del impacto económico o social que pueda tener un error de cierta envergadura. La autonomía exige valorar el riesgo y la capacidad de quien decide para asumirlo.

Por otro lado, debemos prestar la misma atención a ciertas actitudes que, por pequeñas o habituales, acabamos normalizando: el comentario que desacredita a un compañero; la ironía con la que se recibe cada propuesta; la costumbre de cuestionar a alguien cuando no está delante. Podemos justificarlas porque esa persona trabaja bien, porque lleva muchos años o porque preferimos evitar el conflicto. Mientras tanto, otros tienen que convivir con ellas.

Aquí, tolerar tiene un efecto distinto. Estamos dejando espacio a una conducta que reduce el de los demás. Alguien dejará de proponer por no exponerse a otra burla; otro evitará pedir ayuda por miedo a convertirse en el siguiente comentario. El margen que concedemos a una persona puede acabar limitando la libertad del resto. Y eso, sin duda, debilita a tu equipo.

Por eso, quizá la pregunta más útil sea qué estamos haciendo posible con aquello que toleramos. ¿Estamos ayudando a alguien a desarrollar su criterio y a responder de sus decisiones? ¿O estamos permitiendo que una conducta desgaste al equipo?

Nuestro liderazgo se reconoce en esa diferencia. En saber permanecer al lado de quien se equivoca y en abordar aquello que hace daño. Las personas necesitan descubrir ambas cosas en nosotros: que tienen espacio para decidir y aprender, y que ese espacio será cuidado cuando alguien lo ponga en riesgo.

Un sistema educativo sin atributos **OPINIÓN**

Xavier Massó. Septiembre 2026

Como el personaje literario de Ulrich, el nuestro es un sistema educativo sin atributos, aunque, eso sí, en un sentido mucho más prosaico y sórdido que el del protagonista de la inmortal obra de R. Musil.

Ulrich es ciertamente *El hombre sin atributos*, pero su carencia de ellos no tiene su causa ni en la ignorancia, ni en la eventual falta de redaños, personalidad o virtudes -de todo ello anda incluso sobrado-, sino en su lúcida percepción de lo fútil de una sociedad cuya pretensión de trascendencia sólo puede sostenerse sobre *su propia farsa y su propensión a la frivolidad y al enaltecimiento de lo banal*. La falta de atributos de Ulrich lo es por su desapego a los de una sociedad que le priva de la posibilidad de considerarlos como tales.

En el caso de nuestro sistema educativo, en cambio, su falta de atributos o de cualidades es el resultado de la adopción como criterio de la farsa cuya insubstancialidad lo ha ido despojando de ellos hasta convertirse en su único sillar. La *exaltación de la frivolidad* sin solución de continuidad que ha llevado al desplazamiento de la categoría por la anécdota, de la substancia por el accidente. Y si todos son anécdotas sin categoría, accidentes sin substancia, predicados sin sujeto o excepciones sin regla, entonces ni anécdotas ni accidentes ni predicados ni excepciones lo son de nada por mor de la simple ausencia de cualquier posible marco de referencia. Una anécdota sólo lo es si hay una categoría a la que remite, como una excepción sólo puede serlo si hay una regla que incumple. Tal vez no haya regla sin excepción, pero no puede haber excepción sin regla.

Y es que en *ausencia de marco de referencia* sólo queda la indistinción que impide discernir por supresión de la diferencia: la única posible igualdad que integra en su idea la igualdad *de iure* y la igualdad *de facto*, la de derecho y la de hecho. El idealismo filosófico fichteano en su plenitud totalitaria, el mismo que inspira el sueño húmedo de su *avatar pedagógico*. Y si resulta que, parafraseando a Hegel *mutatis mutandis*, sólo de noche todos los gatos son pardos, y lo que queremos es que sigan siéndolo, impidamos entonces que amanezca. Con la luz, con la claridad, emergerían unas diferencias que no se quiere reconocer; más aún, que se niegan.

Éste ha sido el principio rector que obsesivamente ha inspirado más de tres décadas de reformas educativas a lo largo de las cuales se ha ido desterrando cada vez con mayor ahínco cualquier atisbo de calificación, evaluación, comparación o estandarización, empezando por abolir las categorías que lo hacen posible. Hoy lo que tenemos es un sistema educativo vaciado por completo de contenidos, incapacitado para establecer cualquier categoría susceptible de introducir un criterio de diferenciación y comparación, ni siquiera en lo que debería ser su propio marco conceptual: un *sistema educativo sin atributos*, fiel a sí mismo y a sus postulados igualitaristas, que nos ha sumido en una crisis educativa sin precedentes.

Este progresivo vaciado categorial, de marcos de referencia educativos y de contenidos de conocimiento ha transcurrido paralelamente al recorrido del discurso pedagógico hegemónico hasta su eclosión apoteósica como pedagoga, o sea, la consideración de la pedagogía, elevada ahora a la condición de *Sancta Sanctorum* del altar educativo, como el alfa y omega de toda posible educación, quedando todo conocimiento y sus contenidos sin atributos propios, subsidiarizados y susceptibles de tratamiento «pedagogizado» en tanto que supeditados al nuevo discurso pedagógico, también metadiscurso desde ahora, que le confiere este nuevo estatus subordinado. Una *auténtica aberración epistemológica*.

Con ello hemos pasado de la pedagogía concebida como una disciplina auxiliar, originariamente fenoménica y epagógica, que estudiaba la educación y aportaba reflexiones y propuestas concernientes a la experiencia formativa y extraídos del propio estudio de ésta, a una presunta ciencia *a priori* que impone su férula sobre la enseñanza de materias y contenidos que ignora. En otras palabras, pasando de proponer y sugerir «cómo enseñar», a dictar «qué se debe enseñar, qué no y cómo», para que todo concuerde con el «como» que es la respuesta generada con carácter previo a la pregunta que se supone que debiera responder: *la dictadura del método*. Y si ha de haber matemáticas socioemocionales, aun al precio de cargarse las matemáticas, pues adelante con ellas. Todo lo demás es subsidiario. Esto es el pedagogismo, ni más ni menos.

Y como sólo de noche todos los gatos son pardos y no podemos evitar que amanezca, hagamos como si no amaneciera, como si estuviéramos en una noche perpetua de fingimiento, de farsa. El poder de convicción de lo performativo es poderoso cuando se ejerce desde los aledaños del poder. Pero precisamente ahora, después de haber alcanzado el dominio de la noche educativa, el pedagogismo tiene un problema: los enojosos rayos de luz que penetran desde el exterior por las grietas que cada vez en mayor medida aparecen en el vetusto edificio sin luces que regenta; haces de luz que, por unos instantes, alumbran una realidad que

aparece mórbidamente empalidecida, enfermizamente decolorada, y sin defensas por tan prolongada «exposición» a la oscuridad.

Esto es precisamente lo que ocurre cuando aparecen los resultados de las pruebas PISA -y en medida mucho menor con TIMMS, PIRLS o PIAAC-, que hacen que cunda el pánico entre los pedagócratas y los políticos que los han investido. Porque *PISA nos pone, sí, frente a los demás países, pero también, y sobre todo, frente a nosotros mismos.*

Pero hagamos un inciso sobre esto que acabamos de decir, porque se trata de una cuestión nada baladí. Que pruebas como TIMMS y PIRLS merezcan tan poca atención es un claro indicio de ignorancia y de lo poco que les importa la educación a los prohombres del *pedagogismo patrio*. Ambas pruebas se realizan a alumnos de 9-10 años, en la etapa de primaria: de matemáticas y ciencias, TIMMS; de comprensión lectora, PIRLS. Lo más alarmante de todo esto no es que si pasan tan desapercibidas sea porque que todo el mundo ya sabe a estas alturas que en primaria no se hace nada, sino, mucho peor, que ya se haya interiorizado como normal que así sea. Y esto es muy grave, porque TIMMS y PIRLS están muy lejos de ser un anecdótico preludio a PISA. Justo lo contrario, TIMMS y PIRLS detectan un mal que PISA nos ratifica seis años después que sigue ahí, agravado, sin que se haya hecho nada resolutivo para erradicarlo. Lo que PISA nos dice es que se sigue careciendo de capacidades que no se adquirieron cuando correspondía, cuya no consolidación ha impedido adquirir de nuevas; de la misma forma que no se puede aprender a multiplicar si antes no se ha aprendido a sumar y restar.

En definitiva, *si ignoramos TIMMS y PIRLS y luego nos escandalizamos con los resultados de PISA*, es porque no hemos entendido nada o no queremos entenderlo: los resultados de todas estas pruebas -incluidas las PIAAC para población adulta- no deben entenderse sincrónicamente, como se está haciendo, sino diacrónicamente, como un proceso de aprendizaje que no se puede comprender si no lo entendemos como una sucesión de etapas cuyo sentido radica en el lugar que ocupan en relación con el proceso, donde cada una de las cuales ha de ser superada y consolidada para poder acceder a la siguiente; como la escalinata donde cada peldaño es la posibilidad de acceder al siguiente.

Dicho esto, se podrá criticar todo lo que se quiera éstas y otras pruebas internacionales, sin duda con muy fundamentadas y sesudas razones en algunos casos. Pero mientras por acá sigamos con «*ridículos*» en lugar de currículos, sin pruebas ni exámenes, ni internos ni externos, con aprobados generales y promociones automáticas de curso y prohibiendo comparaciones con la insana intención de evitar que se nos vea el plumero, estas pruebas internacionales son lo único que tenemos; son la prueba material, la evidencia de que a nuestro sistema educativo le están reventando las costuras y se le están viendo las vergüenzas.

Ocorre una vez cada tres años, y dura unas semanas. Luego, el olvido. Podría ser peor; podría no ocurrir nunca. Es lo que están esperando que ocurra, que la sociedad se despreocupe y vuelvan cuanto antes el silencio, la indiferencia y la noche fingida. Puede que así sea muy pronto. Un sistema educativo sin atributos no augura precisamente una futura sociedad que los tenga en posesión.

Xavier Massó. Presidente de la «Fundación Episteme». Exsecretario General del «Sindicato de Profesores de Secundaria (aspepc-sps)». Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Licenciado en Antropología Social y Cultural. Catedrático de Enseñanzas Secundarias por la especialidad de Filosofía.

Cuestionando la IA como nueva panacea educativa **OPINIÓN**

Joan Nonell. 30 de septiembre de 2026

La exministra de Educación que desplegó la conocida como ley Celaá (LOMLOE en su versión más pomposa), Pilar Alegría, ya en marzo de 2023, restaba importancia al bajón de los contenidos en las diferentes materias del currículo educativo, lo que justificaba por la imparable llegada de la Inteligencia Artificial. Es más, calificaba la citada ley como la respuesta a la necesidad de repensar las nuevas formas de aprender y enseñar que esta presencia digital fantasmagórica nos plantea. Textualmente, la ministra decía: “Una cosa es que trabajemos la memoria y otra pensar que es suficiente esa acumulación de contenidos para que nuestros estudiantes entiendan la realidad del mundo”. Pues bien, ahora que los resultados de las pruebas PISA 2025 han vuelto a evidenciar el descenso en competencias lectoras, matemáticas y científicas del alumnado patrio, fruto en parte de la aplicación de estas “nuevas formas de aprender y enseñar”, es un buen momento para establecer correlaciones entre el despliegue de nuevas prácticas educativas la hora de «comprender la realidad del mundo», sin duda, uno de los objetivos que pretende evaluar PISA.

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o el despliegue curricular a partir de Situaciones de Aprendizaje (SA) que la mencionada ley instauró, obliga a docente y alumnado a destinarle bastante tiempo a la profundización en la cuestión tratada, lo que puede resultar apropiado si lo que se persigue es trabajar determinadas competencias. El problema radica en que todo ese tiempo invertido, selectivamente, en un aspecto concreto de la miríada de contenidos que presenta el currículo, es el que nos falta a la hora de abordar y tratar, con un mínimo de coherencia, el resto del conocimiento que la materia contiene. El resultado es un aprendizaje discontinuo, recortado y dislocado en la mayor parte de ámbitos, donde el saber está subordinado al capricho de editoriales, a proyectos educativos de centro que priorizan necesidades sociales o intereses de

corporaciones externas que ven en el marasmo de la escuela y en el mareo de los docentes la oportunidad de hacer negocio.

No hace falta ser un analista social de futuros plausibles para entender que la apuesta por estas “nuevas formas de aprender y enseñar” presentarían, ya a corto plazo, los problemas que hemos descrito. Es decir, la propia Pilar Alegría y sus asesores ya preveían que los agujeros en la comprensión de la realidad del mundo que las nuevas pedagogías, presentes en la LOMLOE, provocarían en generaciones enteras de alumnos, planeaban como oscuras nubes sobre el luminoso panorama educativo reformista que el pedagogismo presentaba como la solución a la crisis el ascenso social. Pero tenían un as preparado en la manga para hacerle frente y desvanecer la tormenta. Éste no es otro que el despliegue, en el campo educativo, de la Inteligencia Artificial. Lo que, en primer lugar, puede realizar esta tecnología es personalizar la enseñanza. La idea es, a partir de la diagnosis cognitiva a la que somete de inicio a los alumnos, ofrecerles un programa de actividades y materiales de estudio y aprendizaje diseñados para hacer perseverar en sus características a cada uno de ellos, garantizando así su éxito escolar, al tiempo que permite a docentes y centros crear todo tipo de herramientas y materiales de apoyo para reforzar además metodologías innovadoras aplicadas a lo largo de las etapas educativas.

El principio rector que el uso de esta tecnología requiere la hace lo bastante atractiva para los defensores de la reforma educativa como para aplicarla sin mayores prevenciones, respecto a posibles riesgos y amenazas que contenga: la IA sitúa al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Además, la IA cuenta con el beneplácito de la ciencia, el progreso tecnológico y la aprobación de la sociedad, que la mira entre hechizada y atemorizada, como si de una nueva Esfinge se tratara. Por si fuera poco, se nos dice que la IA generativa, en sus procesos adaptativos de adquisición de nuevos aprendizajes por asimilación de datos, imita el funcionamiento de la inteligencia biológica humana, recibiendo así la aprobación de las neurociencias - disciplinas de culto de la fe pedagoga- para su uso escolar. Tener una tecnología capaz, supuestamente, de replicar y perfeccionar los mecanismos cognitivos del cerebro, la hace muy atractiva para aquellos que buscan senderos rápidos para superar las dificultades de aprendizaje y la falta de motivación del alumnado. Por último, otro de los mantras del reformismo de los últimos años dice que la escuela no puede dar la espalda a los cambios y transformaciones que experimenta la sociedad y el mundo. La IA es el exponente más paradigmático de estos cambios, por lo que parece una herejía privar a la escuela de su uso.

En nombre de esta enseñanza ultramoderna y utilitarista infalible las aulas de los centros educativos y los cursos de formación docente se han llenado de herramientas generativas, basadas en la IA, que facilitan la creación de mapas mentales, resúmenes, esquemas, presentaciones y actividades, creadas por las grandes corporaciones tecnológicas, que alegremente se aplican sin orden ni control en una especie de gran experimento socioeducativo, que sigue el criterio innovacionista que atribuye a toda novedad la bondad inherente a su uso. Todo un programa auto-desplegable que cuenta con la connivencia del profesorado, sometido a diario a la frustrante realidad de la desconexión y apatía de su alumnado, mientras recibe los sutiles estímulos de la promesa salvífica que representan estas herramientas, en su aplicación, y el amparo necesario de las autoridades educativas que, como la propia Pilar Alegría en su momento, lo han fiado todo a la capacidad substitutiva de la IA y su eficacia.

Tal y como Éric Sadin describe en su ensayo *La inteligencia artificial o el desafío del siglo*, la ola digitalizadora en la que vivimos se alimenta de la creencia en que detrás el impulso algorítmico que gobierna la IA, hay una mano invisible automatizada que corrige la sociedad, eliminando el desorden y ahuyentado la vulnerabilidad. Bajo el principio de la comparatividad de todo con todo que la economía de datos hace posible, para impulsar el capitalismo cognitivo, y la promesa de la optimización de uno mismo que el desarrollo de la IA debe aportarnos, sacrificamos toda reticencia y prevención crítica, convencidos del sumatorio de beneficios correctores que son inherentes al despliegue de esta tecnología. La vieja trampa ilustrada del progreso ilimitado se oculta tras la aceptación y el optimismo confiado en que pedagogos, políticos y tecnólogos han escenificado ante la incursión de la IA en la escuela. Constatando esta indefensión, que ha encontrado el terreno respaldado por la crisis y desprestigio de las humanidades, primeras víctimas del ascenso utilitarista del desarrollo tecnológico, hay que levantar un muro que proteja a la escuela del asalto mercantilista y de la apropiación ideológica que están llevando a cabo las plataformas digitales, a través de la IA.

Rearmarse y resistir pasa por esclarecer los principios que están en la naturaleza misma de la escuela. De la misma manera que las humanidades no son económicamente productivas, pero resultan esenciales para mantener saludable y activa la democracia, tal y como demuestra con sus trabajos Martha Nussbaum, la escuela no debe tratar de convertirse en el espejo exacto de la sociedad donde se encuentra, sino que debe preservar valores y bienes culturales que garanticen el desarrollo integral de la condición humana. Parafraseando a Hannah Arendt, hay que admitir que “el conservadurismo, tomado en el sentido de conservación, es la esencia misma de la educación”. La tarea primordial de la escuela es encubrir y proteger lo valioso -el niño frente al mundo, lo que existe desde antes frente a la novedad-, para hacerlo crecer y que llegue a valerse por sí mismo, hasta constituirse como entidad autónoma.

Una de las paradojas que nos deja el análisis de los resultados recientes de las pruebas PISA es constatar que los alumnos que provienen de los entornos más favorecidos son los que más han empeorado [5]. Una explicación plausible del fenómeno es que este alumnado, de entorno socioeconómico más elevado, tiene un acceso regular y continuado a las herramientas tecnológicas, incluidas las inteligencias artificiales generativas, cuyo uso intensivo representa una clara desventaja respecto a aquellos, más desfavorecidos, que no las utilizan porque no pueden. Ligándolo con la prevención conservadora planteada por Hannah Arendt, podemos concluir que la frecuentación de los libros impresos, que favorecen la atención plena, y las prácticas activas de escritura madurativa del pensamiento, añadidos al dominio de las herramientas de cálculo, son los medios más eficaces para, no sólo permitir la consecución de los mejores resultados en las pruebas PISA sino, sobre todo, para adquirir el anhelado razonamiento crítico que capacita al estudiante para “entender la realidad del mundo en el que vive”. Protegerlos de sí mismos y fomentar la creatividad y la práctica reflexiva es el mejor servicio que la escuela puede ofrecerles. Sólo así les hará capaces de tomar sus propias determinaciones en una sociedad cada vez más gobernada por sistemas autónomos y criterios mercantilistas. Justamente lo que la exministra pretendía dejar en manos de los algoritmos de la IA, creados para llenar los agujeros provocados por las nuevas formas de aprender y enseñar, despejadas de contenidos, y centradas en el automatismo del hacer más que en la libertad del saber. La lección que PISA nos da, esta vez, es que idolatrar la innovación, aplicándola sin la prevención de la prudencia, más que una solución para la educación es el agravamiento de su tragedia.

*Joan Nonell. Licenciado en filosofía y premio extraordinario de licenciatura del año 1995. Ha colaborado en la redacción de obras como *Estudis cartesians* y tiene varios artículos publicados en el *Anuari de la Societat Catalana de Filosofia* y la revista *Filosofia ara!*. Actualmente ejerce de profesor de filosofía en centros de enseñanza públicos del área metropolitana de Barcelona.*



PISA y la educación que queremos **OPINIÓN**

PISA puede aportar información útil para identificar algunas dificultades y desigualdades, pero sus resultados no determinan, por sí mismos, qué escuela necesitamos ni qué sociedad queremos construir. Mejorar la comprensión lectora es una responsabilidad educativa; definir qué esperamos de la escuela y qué uso hacemos de los resultados de PISA también lo es.

Com. Permanente. “Por otra política educativa. Foro de Sevilla. 28 de septiembre de 2026

Medir determinadas capacidades necesarias no equivale a evaluar un sistema educativo en su conjunto. Por ello, necesitamos profundizar en los datos y discutir las interpretaciones que se hacen de ellos. Una puntuación baja en ciencias, lectura o matemáticas debe llevarnos a estudiar las causas posibles, contrastar la información con otros indicadores y con la realidad de los centros, realizar una explicación situada y diseñar y desarrollar, de manera participada, las mejoras necesarias. Esas puntuaciones no permiten, por sí solas, emitir un juicio negativo sobre la totalidad de un sistema educativo, ni justifican orientar la mejora exclusivamente a ascender posiciones en un ranking.

Lo que las puntuaciones permiten afirmar

PISA mide cómo el alumnado de 15 años resuelve situaciones relacionadas con determinados conocimientos y capacidades. En lectura, por ejemplo, evalúa cómo localiza información, la comprende, la interpreta, la valora y la aplica a situaciones diferentes, mediante distintos formatos de preguntas. Por tanto, no son adecuadas algunas críticas a PISA que alegan que sus puntuaciones se basan en pruebas de memoria o de respuesta rápida. Pero que una prueba mida determinadas capacidades no significa que pueda recoger toda la complejidad de la experiencia educativa. Como han señalado distintos autores (Torres, Angulo o Akkari), incluso incorporando preguntas abiertas, persisten límites relacionados con la contextualización cultural de lo que se evalúa. Esa tensión debe estar presente al interpretar sus resultados (Marco de evaluación de la OCDE).

Algo similar ocurre con las dimensiones sociales y de bienestar que PISA recoge desde sus primeras ediciones y con las cuestiones ambientales que ha incorporado posteriormente. El marco científico de PISA 2025, por ejemplo, contempla la relación entre actividad humana y sistema terrestre y la capacidad de actuar ante problemas ambientales. Pero *responder adecuadamente a una situación planteada en una prueba dice poco sobre cómo se participa realmente en la solución de un problema*. El instrumento aporta una información concreta; no agota la experiencia que pretende representar (Marco científico de PISA 2025).

Esta distinción resulta especialmente clara en algunos datos españoles. España obtiene en lectura 451 puntos, frente a los 461 de promedio de la OCDE(1). Sin embargo, el índice de sentido de pertenencia al centro es superior en España (0,46) al promedio de la OCDE (0,09) (Resultados PISA 2025-Ministerio de Educación). La

mejora de la lectura merece nuestra atención, pero la vinculación del alumnado con su centro también. Son informaciones diferentes y ninguna de ellas permite, por sí sola, describir la calidad global de un sistema educativo.

Lo mismo sucede cuando analizamos las desigualdades. En 2025, el alumnado socioeconómicamente más favorecido obtuvo, como promedio de la OCDE, 77 puntos más en lectura que el más desfavorecido. La OCDE sostiene que esa distancia se ha reducido desde el 2022 por el descenso de los resultados del alumnado más favorecido (Resultados de PISA 2025, Volumen I). Sin embargo, Cobreros et al. (2026) señalan que PISA ha cambiado la forma de calcular el índice socioeconómico y que, al hacerlo, también ha cambiado los criterios para determinar qué estudiantes forman parte de cada grupo. Al aplicar el mismo criterio a las ediciones (2022 y 2025), la reducción de la brecha en lectura entre ambos grupos es mucho menor(2).

Los 77 puntos muestran una desigualdad que merece atención. Pero este ejemplo también muestra lo fácil que es convertir una cifra en un titular antes de comprobar cómo se ha obtenido y qué ocurre al analizarla con más detalle.

Por eso, interpretar PISA exige mantener cada dato dentro de sus límites. Una puntuación puede señalar una dificultad, una diferencia o una tendencia; pero convertirla en una explicación general de lo que ocurre en las escuelas requiere otros datos, otros contextos y, sobre todo, conocimiento de la realidad educativa.

La ligereza de las interpretaciones causales

Un ejemplo de esta ligereza es la frecuente asociación entre rendimiento y uso de pantallas. Que dos fenómenos aparezcan relacionados no permite establecer, por sí solo, una relación causal. Importan el tipo de uso, su finalidad, el contexto escolar, los aprendizajes previos y otros muchos componentes de contexto. También la incorporación de la IA a la educación plantea una cuestión fundamentalmente organizativa e institucional, más allá de sus características tecnológicas (Strömberg et al., 2026).

Los propios datos de PISA 2025 muestran un panorama más complejo. Singapur, el país con mayor puntuación en lectura (535 puntos), presenta un elevado uso de dispositivos digitales para el aprendizaje; Estonia, con 499 puntos, es también un sistema altamente digitalizado y el 58 % de su alumnado declara utilizar semanalmente herramientas de inteligencia artificial para aprender. Japón, con 503 puntos, presenta, en cambio, uno de los usos escolares de dispositivos más bajos entre los países de la OCDE.

Estos ejemplos muestran precisamente la necesidad de evitar explicaciones simples. La propia OCDE señala que la relación depende de cómo y para qué se utilizan los dispositivos; también podemos preguntarnos cómo acompaña el profesorado su uso.

Pasar rápidamente de una correlación a una explicación causal puede proporcionar un buen titular, pero no necesariamente una buena explicación. Para comprender qué ocurre, necesitamos investigación situada, otros datos y un análisis que tenga en cuenta la complejidad de los contextos educativos.

¿Quién decide qué es una buena educación?

Una cuestión fundamental es qué ocurre cuando una puntuación pasa de ser un indicador para convertirse en referencia para orientar un sistema educativo. Discutir qué aspectos de la vida escolar se evalúan y cuáles quedan fuera resulta, por tanto, imprescindible. La diversidad cultural, los saberes comunitarios o determinadas dimensiones de la formación personal tienen difícil encaje en una escala internacional. Lo que no se mide no desaparece, pero puede perder peso cuando las políticas educativas se orientan principalmente por aquello que sí puede compararse.

Biesta plantea precisamente la necesidad de preguntarse por los fines de la educación frente al interés creciente por medir conocimientos y habilidades. Distingue entre cualificación, socialización y formación de la persona como sujeto capaz de actuar autónomamente en el mundo. Saber cuánto mejora un indicador de rendimiento no puede determinar por sí mismo hacia dónde debe orientarse un sistema educativo (Biesta, 2009).

Esta cuestión también aparece en la relación entre educación y economía. Hanushek y Woessmann han encontrado una relación robusta entre competencias cognitivas y crecimiento económico y defienden la importancia del “capital de conocimiento” (Hanushek y Woessmann, 2015). Esta relación puede reforzar la necesidad de invertir en educación, pero no significa que el crecimiento económico deba convertirse en su finalidad fundamental. Preparar para el mundo laboral es una función legítima de la escuela, pero adquiere pleno sentido si permite, a su vez, comprender y cuestionar las condiciones laborales y el modelo productivo.

Aquí aparece otra cuestión: el creciente peso de las métricas en la gobernanza educativa. Sotiria Grek mostró cómo PISA contribuye a orientar las políticas nacionales mediante comparaciones y datos que permiten ejercer una influencia a distancia sobre los sistemas educativos, sin tener responsabilidad ni experiencia en la gestión directa de los centros (Grek, 2009). El riesgo aparece cuando mejorar las puntuaciones pasa de ser un objetivo entre otros a convertirse en el criterio que orienta las políticas, los recursos, los horarios o incluso la actividad

docente. Lo que no entra en las pruebas puede quedar progresivamente relegado. Y la pregunta es qué políticas se legitiman mediante las puntuaciones internacionales, qué intereses y valores hay detrás y por qué.

La presión por mejorar posiciones en las comparaciones internacionales puede afectar también al trabajo docente, desplazándose hacia la preparación de aquello que se sabe que será evaluado. Un ejemplo reciente se encuentra en Turquía: antes de PISA 2025, el profesorado de los 203 centros participantes recibió formación sobre la aplicación y la lógica de las preguntas de PISA, incluyendo el análisis de ítems de ediciones anteriores (Ministerio de Educación Nacional de Turquía). Este hecho no demuestra que se enseñe para el examen, pero sí plantea una cuestión relevante: ¿hasta dónde puede llegar la adaptación de la enseñanza a aquello que las pruebas internacionales hacen visible y comparable?

Algo parecido sucede con la perseverancia. Que el alumnado desarrolle capacidad para afrontar dificultades es valioso, pero no debería convertirse en una respuesta individual ante cualquier condición escolar. También necesitamos que aprenda a identificar los obstáculos, comprender sus causas y actuar colectiva y constructivamente para transformarlos. Una escuela que cuida no es simplemente la que consigue mejores indicadores de perseverancia, sino la que crea las condiciones para aprender con sentido crítico, sin humillación, sin exclusión y desde la acogida.

Leer el mundo, no solo los textos

Nos preocupa la mejora de la comprensión lectora. Pero, en mayor medida, nos preocupa qué entendemos por mejorarla. Aumentar el tiempo de lectura, disponer de más libros o evaluar lo leído son medidas necesarias, pero no suficientes. Debemos preguntarnos qué significa acompañar a un lector, especialmente desde las distintas áreas, y cómo conseguir que leer tenga sentido y proporcione motivos para comprender lo que se lee (De Alonso y Miguel, 2026; Fernández-Savater, 2026).

Paulo Freire vinculó la lectura de la palabra con la lectura del mundo: aprender a leer es también aprender a comprenderlo, interpretarlo y encontrar posibilidades de intervención (Freire, 1983). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora no es únicamente una destreza cognitiva, sino una herramienta para construir conocimiento, participar y ejercer una ciudadanía activa. (Giroux, 2023).

Esto exige situaciones en las que leer sirva para investigar y comprender problemas reales. Por ejemplo, analizar por qué unos barrios disponen de árboles, sombra y espacios que favorecen la convivencia, mientras otros carecen de ellos. El alumnado puede trabajar con noticias, mapas, textos científicos y propuestas vecinales. Tendrá que localizar información, comprender vocabulario y argumentos, contrastar fuentes, distinguir datos de opiniones y formular interpretaciones. Pero también deberá preguntarse quién se ve afectado, por qué ocurre y qué alternativas pueden plantearse.

Aquí el papel docente no consiste únicamente en comprobar si se ha entendido un texto. Consiste en acompañar la comprensión y ayudar a identificar ideas, revisar inferencias, contrastar interpretaciones, volver al texto cuando sea necesario y ofrecer apoyos diferentes según las necesidades del alumnado. El proceso puede culminar en una propuesta argumentada y colectiva, que permita revisar lo aprendido y también las ideas de partida.

Así, la comprensión lectora se convierte en algo más que obtener información de un texto. Se convierte en una forma de comprender el mundo y de actuar sobre él.

PISA puede ayudarnos a identificar dificultades y desigualdades, pero corresponde a la ciudadanía, a las comunidades educativas y, especialmente, al profesorado interpretar esos datos, construir su sentido y decidir qué acciones desplegar. Porque la finalidad de la educación no puede reducirse a mejorar una puntuación. La escuela debe contribuir al desarrollo humano, a comprender mejor el mundo, a cuestionar las injusticias y a formar personas capaces de participar activamente en su transformación. *Esto es algo que ninguna clasificación puede resolver por nosotros.*

(1) En España, el 68 % del alumnado alcanzó al menos el nivel básico de lectura, frente al 69 % de promedio de la OCDE. En cambio, llegó a los niveles más altos el 2 %, frente al 6 % de la OCDE. Estas cifras muestran una diferencia pequeña en el umbral básico y otra más marcada en el rendimiento alto; la media de 10 puntos no cuenta toda esa historia. La diferencia es estadísticamente significativa y merece atención. Sin embargo, para valorar su alcance, también necesitamos saber cuántos estudiantes tienen dificultades, cuántos alcanzan los niveles más altos y en qué condiciones aprenden. ➡

(2) Si bien la OCDE mantiene que su metodología para medir el nivel social de los alumnos es correcta. “Sostiene que el estudio de los investigadores españoles utiliza una metodología legítima, pero diferente de la suya.”

Nuevo curso universitario **OPINIÓN**

El comienzo del nuevo curso universitario ha pasado casi desapercibido en los medios. Sin embargo, la Universidad española tiene muchos retos pendientes. Y mucho que reflexionar en los próximos meses.

Jesús Jiménez Sánchez. 24-9-2026

En este nuevo curso, el número de universidades privadas (51) supera por vez primera al de universidades públicas (50). Sin embargo, de las treinta instituciones españolas que logran entrar en la clasificación de las mil mejores del mundo, solo aparece una privada en el Academic Ranking of World Universities (ARWU). También es verdad que en ese ranking, conocido como “ranking de Shanghái”, mide casi exclusivamente investigación y, además, en la última edición se han caído seis públicas. Como que en otras clasificaciones internacionales (QS World University Rankings o el Times Higher Education, por ejemplo) aparecen algunas (pocas) privadas. En todo caso, la Universidad española (así en general) y cada universidad en particular tienen mucho que pensar y que hacer; también las administraciones: la central y las autonómicas, cada cual dentro de sus competencias.

Sobre la configuración del mapa universitario. El espectacular crecimiento de la oferta privada se debe esencialmente a tres factores que van muy unidos. Uno, la expectativa de negocio para entidades y fondos de inversión en el ámbito de la enseñanza, especialmente en la universitaria y en la FP superior: ¿de verdad que el sistema universitario español ha mejorado últimamente con “chiriguitos” que solo buscan rentabilidad económica? ¿qué responsabilidad tienen las administraciones autonómicas que aprueban el inicio de actividades de esas nuevas “universidades”? ¿hasta qué punto va paralela falta de financiación de las universidades públicas y el crecimiento de privadas en una misma comunidad autónoma? Dos, un cierto adocenamiento de algunas (bastantes) universidades públicas: ¿de verdad siguen creyendo que ahora les basta con abrir la puerta para llenar las aulas? ¿qué responsabilidad tienen quienes están tan cómodos en sus cátedras y laboratorios? ¿están preparadas las universidades para impulsar los cambios que saben que necesitan? Y tres, unos controles de calidad demasiado laxos y poco resolutivos: ¿de verdad se ha suprimido alguna vez una titulación o cerrado una universidad privada por no reunir los requisitos establecidos en el RD 905/2025? ¿qué responsabilidad tienen las agencias de calidad y la administración competente? Reflexiones sobre todo para las administraciones públicas.

Sobre la formación universitaria y la validez de los títulos universitarios. Todo parecía que iba a cambiar con nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Pero hoy son pocos los universitarios, sobre todo entre el profesorado, los que consideran que el entonces conocido como “proceso de Bolonia” supuso un avance sustantivo para nuestras universidades; no obstante, en el caso español, ¿es esto real o, más bien, se ha tratado de un ejercicio de “gatopardismo”? Dos notas, aunque podrían ser unas cuantas más, a modo de ejemplos. Una, sobre docencia: ¿se han renovado las metodologías didácticas en la universidad? ¿qué pasa con la integración de la IA (y lo que conlleva) en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la investigación y en todo el universo universitario? Y otra, sobre formación a lo largo de la vida: ¿hasta qué punto se han degradado los estudios de grado si para incorporarse al mundo laboral se hace poco menos que imprescindible contar con (al menos) un máster universitario? ¿cómo encajan las microcredenciales (tan “de moda” ahora) dentro la oferta universitaria y su conexión con ciclos superiores y cursos de especialización de la FP no universitaria? ¿se están preparando las universidades públicas para la cualificación a lo largo de la vida en conexión con la realidad? Son reflexiones que deberían hacerse todas las universidades (públicas y privadas) pues ésa es su directa responsabilidad.

Sobre la contribución de las universidades al desarrollo. Evidentemente, las universidades son un elemento fundamental para el desarrollo de un territorio, sea una región o un país. Pero conviene hacerse algunas preguntas. En dos sentidos. Uno, sobre la retención y atracción de talento: ¿la educación superior sirve ya de ascensor social? ¿se está produciendo una segregación por renta entre la pública y la privada en postgrados? ¿la igualdad de oportunidades sigue siendo más un deseo que una realidad a pesar del notorio incremento de las becas? ¿hasta qué punto los problemas y precios de la vivienda dificulta (cuando no impide) que jóvenes intelectualmente brillantes de clase trabajadora y del medio rural puedan acceder a los estudios universitarios que quisieran? ¿se está configurando una “universidad para ricos” y otra para los demás? Y otro, sobre su impacto económico en su entorno próximo: ¿se valora suficientemente el empleo directo que genera una universidad y lo que devuelve a las arcas públicas a través de la actividad económica inducida? ¿cuáles deberían ser los cometidos de un consejo social? ¿juegan las cátedras universitarias (tal y como las conocemos hoy) algún papel económicamente relevante y qué debería hacerse para que fuesen realmente un elemento de impulso en la investigación y en la transferencia de conocimientos? Estas son preguntas y reflexiones que deberían hacerse las administraciones públicas, los responsables universitarios y los agentes económicos y sociales.

Y sobre las funciones de las universidades en el momento actual. Recordemos las tres misiones (ciencia, cultura y profesión) que les atribuía Ortega y Gasset hace ya casi cien años (1930). Ahora, la LOSU (LO 2/2023) le atribuye una decena de funciones al sistema universitario español. Muy bien. Pues ahí están los retos más importantes para este nuevo curso. Tal y como anda el mundo y la sociedad española, señalemos solo dos de especial importancia en este momento: "la generación de espacios de creación y difusión de pensamiento crítico" y "la formación de la ciudadanía a través de la transmisión de los valores y principios democráticos" (LOSU. art.2 f, h) Esa reflexión nos la deberíamos hacer todos, desde la clase política y sus dirigentes a los agentes e instituciones sociales y a los medios de comunicación. Por cierto, también los estudiantes podrían ayudar al cambio: de hecho, sin la visión, innovación y disrupción estudiantil, ¿qué sentido tiene todo? ¡Buena falta nos hace!

Tenemos todo un curso por delante. Con elecciones. Por más que esté constitucionalmente reconocida la autonomía universitaria, los resultados electorales tendrán directa influencia en el sistema universitario. Un curso cargado de preguntas.

¿Para qué educamos cuando las respuestas están al alcance de todos? **OPINIÓN**

La discusión sobre inteligencia artificial y educación no debería limitarse a decidir qué aplicaciones permitimos dentro del aula. Lo que tenemos delante es una oportunidad para volver a formular una pregunta mucho más antigua: ¿para qué existe la escuela?

Aníbal J. Bogliacci25-9-2026 ni.

La escuela moderna se construyó, en gran medida, alrededor de una necesidad: transmitir conocimientos. El profesor disponía de un saber que el alumno todavía no tenía, y una parte esencial de aprender consistía en recibirlo, comprenderlo y ser capaz después de demostrar que lo había adquirido.

La inteligencia artificial introduce una ruptura en ese esquema. Un estudiante puede pedir hoy una explicación sobre la Revolución francesa y obtenerla en segundos. Puede solicitar que se la expliquen de otra manera, adaptada a su edad o a su nivel de comprensión. Puede resolver una ecuación, traducir un texto, comparar dos posiciones filosóficas, resumir un capítulo o recibir ayuda para estructurar un ensayo. Si la primera explicación no funciona, puede pedir otra. Después, otra.

Ante esta realidad, una de las primeras preocupaciones de la educación ha sido cómo evitar que los estudiantes utilicen estas herramientas para realizar tareas que antes debían resolver solos. La preocupación es legítima. Sin embargo, existe una pregunta anterior y bastante más incómoda: si una máquina puede realizar muchas de las actividades sobre las que hemos organizado la experiencia escolar, ¿qué merece realmente ser aprendido?

La respuesta no puede ser que el conocimiento haya dejado de importar. Sucede precisamente lo contrario. En un entorno saturado de información y de sistemas capaces de producirla con enorme facilidad, necesitamos conocimiento para reconocer errores, comprender contextos, distinguir una afirmación fiable de otra que no lo es y, sobre todo, formular preguntas inteligentes. La cultura no pierde valor por la existencia de la inteligencia artificial. Saber qué hacer con ella adquiere todavía más importancia.

Lo que sí resulta cada vez más difícil de justificar es una concepción de la educación centrada fundamentalmente en acumular información, reproducirla y demostrar periódicamente que somos capaces de hacerlo.

Durante demasiado tiempo hemos corrido el riesgo de confundir aquello que podemos medir fácilmente con aquello que verdaderamente importa. Los exámenes, las calificaciones y las respuestas correctas permiten evaluar determinados aprendizajes. Son útiles. Sin embargo, estar educado significa mucho más que saber producir una respuesta correcta.

Significa aprender a prestar atención y a escuchar. Significa poder permanecer ante una pregunta cuya respuesta todavía desconocemos. Significa reconocer que podemos estar equivocados y cambiar de opinión cuando encontramos mejores argumentos. Significa intentar comprender a alguien con quien no estamos de acuerdo. También significa distinguir entre aquello que sabemos, aquello que creemos saber y aquello que simplemente hemos escuchado tantas veces que hemos dejado de cuestionarlo.

Nada de esto nace con ChatGPT. Siempre ha formado parte de la educación. La inteligencia artificial simplemente hace mucho más difícil seguir tratándolo como algo secundario. Ahí reside, precisamente, una de las oportunidades de este momento. La aparición de estas tecnologías puede obligarnos a recuperar preguntas que la escuela llevaba demasiado tiempo postergando. ¿Qué significa realmente comprender algo? ¿Qué significa pensar por uno mismo? ¿Qué debería haber aprendido un adolescente cuando termina su educación? ¿Qué experiencias educativas necesitan necesariamente la presencia de otros seres humanos?

Estas cuestiones son bastante más profundas que decidir si un alumno puede utilizar inteligencia artificial para hacer los deberes. También nos obligan a reconsiderar el trabajo del profesor. Si concebimos al docente principalmente como alguien encargado de transmitir información, resulta inevitable preguntarnos qué parte de

esa función podrá asumir una máquina. La respuesta cambia cuando entendemos al profesor como el adulto que acompaña a otro ser humano mientras aprende a interpretar el mundo y, al mismo tiempo, a comprenderse a sí mismo.

Un buen profesor percibe que un alumno ha dejado de entender, aunque continúe asintiendo. Puede reconocer que, detrás de una actitud desafiante, existe miedo, vergüenza o necesidad de reconocimiento. Aprende cuándo debe intervenir y cuándo conviene guardar silencio. Puede exigir porque conoce a la persona a la que está exigiendo. Construye confianza y contribuye a crear las condiciones emocionales que hacen posible aprender.

La tecnología puede ser extraordinariamente útil dentro de ese proceso. Puede personalizar explicaciones, proporcionar retroalimentación inmediata, generar materiales, liberar tiempo del profesor y abrir posibilidades educativas que hace pocos años eran difíciles de imaginar. Renunciar a todo ello sería un error. Confundir esas posibilidades con la educación misma sería otro.

Esto resulta especialmente evidente durante la adolescencia. Un adolescente no solo está adquiriendo conocimientos, sino que también está construyendo una identidad. Está aprendiendo a convivir, a frustrarse, a descubrir aquello que le interesa, a equivocarse delante de otros y a asumir responsabilidades. Descubre que sus palabras y decisiones tienen consecuencias para quienes lo rodean. La escuela es uno de los pocos lugares en nuestra sociedad donde esas experiencias pueden producirse de manera deliberada y acompañada. Por eso, la inteligencia artificial, lejos de hacer menos necesaria a la escuela, termina recordándonos por qué la necesitamos.

Cuando las máquinas sean cada vez mejores ofreciendo respuestas, la educación tendrá que prestar más atención a la capacidad de formular preguntas, evaluar esas respuestas y decidir qué hacer con ellas. Cuando obtener información deje de ser la principal dificultad, la atención se convertirá en un problema educativo todavía más importante. El verdadero riesgo ya no será la simple distracción, sino la renuncia a la profundidad. En un mundo de respuestas instantáneas, la educación tendrá que combatir la tentación del pensamiento superficial, ese que se conforma con el primer resultado de una pantalla y confunde la velocidad con la comprensión. Cuando producir un texto formalmente correcto sea sencillo, tendremos que preguntarnos qué significa tener algo propio que decir. Cuando una máquina pueda reproducir de manera convincente una conversación, tendremos que comprender mejor qué convierte una relación humana en algo significativo. Por eso, la discusión sobre inteligencia artificial y educación no debería limitarse a decidir qué aplicaciones permitimos dentro del aula. Lo que tenemos delante es una oportunidad para volver a formular una pregunta mucho más antigua: ¿para qué existe la escuela?

Una respuesta ha sido transmitir a cada generación lo que las anteriores habían aprendido. Esa función continúa siendo indispensable. No existe educación sin conocimiento, memoria y cultura. Sin embargo, ya no parece suficiente. En una sociedad rodeada de sistemas capaces de generar información, lenguaje y respuestas, la escuela tendrá que ocuparse con mucha más determinación de formar personas capaces de utilizar esas herramientas sin entregarles su criterio. Es precisamente en esa frontera donde el conocimiento se vuelve más necesario que nunca: solo una mente cultivada puede detectar los sesgos invisibles, cuestionar las certezas simuladas y evaluar críticamente las inevitables alucinaciones de los sistemas automatizados. Saber evaluar la fiabilidad de una máquina es el nuevo nombre del pensamiento crítico. No tiene demasiado sentido convertir la educación en una competición para demostrar que los seres humanos podemos seguir haciendo aquello que las máquinas hacen cada vez mejor. Nuestra responsabilidad es distinta: ayudar a formar personas capaces de decidir qué merece la pena conocer, qué merece la pena hacer y qué clase de seres humanos quieren llegar a ser.

Quizá esa haya sido siempre la tarea más profunda de la educación y la inteligencia artificial nos está obligando a volver a verla.

Aníbal J. Bogliaccini (Educador y psicopedagogo)