

**ÍNDICE**

[¿Por qué España está a la cola de la UE en aprendizaje de inglés y qué se puede hacer para mejorar?](#) **EL MUNDO**

[Los directores de los centros educativos tendrán un teléfono corporativo para gestionar avisos por dana](#) **INFORMACIÓN**

[La Xunta propondrá al alumnado un reto de desconexión digital: 24 horas sin internet ni móviles ni tablets](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los sindicatos piden a Tolón mejorar las condiciones del profesorado y CCOO avisa: "Sin hechos, habrá movilización"](#) **EUROPA PRESS**

[Tolón apuesta por situar la educación financiera en los colegios: «Es siempre la inversión más segura»](#) **EL DEBATE**

[La atención a la diversidad concita el consenso entre todas las formaciones políticas andaluzas en año electoral](#) **EL PAÍS**

[La Universidad Complutense investiga la conciliación de las familias madrileñas con un cuestionario enviado a los colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Mallorca hacia la zona única: Educación elimina las fronteras escolares para "fomentar la libre elección"](#) **DIARIO de MALLORCA**

[Dos años sin móviles en el aula: ha mejorado la convivencia aunque el alumnado aún lo lleva... y lo usa](#) **FARO DE VIGO**

[No enseñar al que no sabe](#) **EL PAÍS**

[Sin docentes ni liderazgo no hay transformación educativa](#) **LA VANGUARDIA**

[Los interinos podrán seguir en las listas de Educación sin presentarse a las oposiciones](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La Educación puede mejorar si imita a la Medicina](#) **EL DEBATE**

[El máster de profesorado de secundaria: la estafa es renunciar a enseñar mejor](#) **EL PAÍS**

[Los docentes, figura clave para detectar y cuidar la salud mental del alumnado](#) **EL PERIÓDICO**

[Avalan como fija a una profesora que enlazó en Navarra doce años de contratos](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Agresiones a padres y pantallas, los principales problemas de salud mental en jóvenes murcianos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Los profesores pueden ser claves en la prevención de la salud mental de los alumnos](#) **LA VANGUARDIA**

[Desburocratizar la escuela](#) **EL PAÍS**

[Expertos publican un vademécum para la salud mental de los alumnos: "Sustituir la parte humana con máquinas no funciona"](#) **EUROPA PRESS**

[¿Qué hago si un alumno me cuenta algo realmente grave y me pide que no se lo cuente a nadie?](#) **EL PAÍS**

[Aumenta la brecha de género en los ciclos industriales de Formación Profesional vasca](#) **DEiA**

[Educación pone fecha a la subida pendiente del 2,5 % a los profesores de la Comunidad Valenciana](#) **INFORMACIÓN**

[La FP privada crece el doble de rápido que la pública: miles de jóvenes pagan hasta 9.000 euros por cursar una titulación](#) **EL PAÍS**

[El sueldo depende más de los estudios y ocupación de los padres que ir a una universidad pública o privada, según Funcas](#) **EUROPA PRESS**

[Aprender inglés para enseñarlo: intercambios virtuales para los futuros docentes](#) **THE CONVERSATION**

[¿Trabajos bien escritos que no dicen nada? Qué es el 'workslop' de la IA y cómo evitarlo](#) **THE CONVERSATION**

['Las pruebas en la educación', un libro para desterrar los neuromitos y acercar la ciencia al aula](#) **MAGISTERIO**

[La codocencia en el punto de mira ante unas aulas más diversas: ¿En qué consiste?](#) **MAGISTERIO**

[Euskadi destina 340 millones hasta 2030 a una FP más inclusiva y conectada con la empresa](#) **MAGISTERIO**

[Guía de apoyo al docente, figura clave para detectar y cuidar la salud mental del alumnado](#) **MAGISTERIO**

[Directores y orientadores valoran el nuevo 'Vademécum de salud mental y bienestar emocional en la escuela'](#) **MAGISTERIO**

[Julián Roa \(UDIMA\): "Los directores de centros están sometidos a una presión gigantesca»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Realmente está perdiendo alumnos la concertada en beneficio de la privada y la pública?](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Europa se enfrenta a un estancamiento crítico en las disciplinas STEM](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El Grado Superior supone el nivel con mejores resultados en la FP, doce puntos por encima del Grado Básico](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿A dónde vamos? ¿Llegamos al fin de la civilización occidental y de la economía de mercado "pulida"?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Sobre el milenarismo tecnológico en el sistema educativo, a cuenta de la IA](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Lucía Herrera, decana de Educación UGR: "Lo que se está haciendo ahora mismo en el máster de secundaria no funciona"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Un vademécum para detectar, acompañar y proteger: así quiere la escuela responder al malestar emocional del alumnado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Educación, 'fake news' e inteligencia artificial](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Impulsar la orientación profesional](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL MUNDO

¿Por qué España está a la cola de la UE en aprendizaje de inglés y qué se puede hacer para mejorar?

Galicia presenta el nivel más alto y Castilla-La Mancha y Extremadura, el más bajo

Olga R. Sanmartín. Madrid. Jueves, 15 enero 2026

Cerca de un millón y medio de alumnos estudian en colegios e institutos donde la mayoría de asignaturas se imparte en inglés. La llamada enseñanza bilingüe, que lleva ya dos décadas en España, no da los resultados esperados. Profesores denuncian que estos programas, presentes en la mayoría de CCAA, han perdido fuelle, mientras los datos indican que el nivel español está estancado desde hace una década.

El EF English Proficiency Index, que se presentó este miércoles, sitúa a España (540 puntos) como el cuarto peor país de la UE, sólo por delante de Francia (539), Chipre (537) e Italia (513) y por detrás del resto, a distancia del top 5: Países Bajos (624), Croacia (617), Austria (616), Alemania (615) y Portugal (612).

Este informe, que analiza el nivel de inglés de 2,2 millones de adultos que estudian en 123 países dentro de la red internacional de academias Education First, señala que España alcanzó un máximo de 550 puntos en 2014 y, desde entonces, ha ido a peor y se encuentra estancada. También ve grandes diferencias entre regiones. Galicia (563) lleva años quedando la primera de España, en el nivel «alto» junto a Suiza o Estonia. Mientras que la que peor nota tiene es Castilla-La Mancha (509), al nivel de República Dominicana o Bangladesh y a la cola con Extremadura (514), Andalucía (526) y Murcia (529).

"DESIGUAL" GESTIÓN DE LAS CCAA

Los profesores consultados apuntan a la «desigual» gestión de las CCAA, a las que están transferidas las competencias educativas, como la principal culpable de estas diferencias. Y ven una correlación entre los resultados educativos generales y los que se alcanzan en inglés. Galicia, por ejemplo, queda muy bien en PISA, una prueba donde los alumnos castellanomanchegos no salen muy bien.

Gregory Michael, profesor de Inglés de la Universidad San Pablo CEU de Madrid, cree que España tiene un déficit en inglés porque le ocurre como al Reino Unido. «Como hay mucha gente que habla español en todo el mundo, sus ciudadanos no ven tanto la necesidad de aprender otra lengua». «En lugares con más turismo, hay más necesidad porque hay trabajo en el sector. Igual ocurre en Galicia, que tiene una mayor tradición de emigración a otros países y donde saben que se necesita para encontrar trabajo», añade.

Al incentivo del turismo y de la emigración se añade la importancia que las CCAA dan a los programas lingüísticos. En Galicia se ha fomentado el trilingüismo, con un 33% de las asignaturas en castellano, un 33% en gallego y un 33% en inglés.

"LA CASA POR EL TEJADO"



Javier Sánchez-Verdejo, profesor de inglés en la Uned y en un instituto público de Tomelloso (Ciudad Real), sostiene que, «tradicionalmente, Castilla-La Mancha, Extremadura y Andalucía han sido las CCAA menos favorecidas por el inglés, debido a su propia estructura, el tipo de población y los recursos disponibles. Pero, además, los programas bilingües no han sido bien concebidos y se ha empezado a hacer la casa por el tejado porque no se ha apostado por formar bien al profesorado», añade.

Explica que, «mientras Madrid puede llevar hasta cuatro auxiliares de conversación a cada centro, en Castilla-La Mancha ni siquiera hay uno». «Además, Madrid y Navarra exigen el nivel C1 de inglés a los docentes, mientras que en Castilla-La Mancha basta con el B2 para los de nueva incorporación, pero se admite también a los que ya están en el programa y tienen acreditado un B1 y un informe favorable de la dirección», afirma.

«En España se ha optado por un falso bilingüismo y no por la individualización de la enseñanza del idioma», constata el castellanomanchego Mario Gutiérrez, responsable nacional de Educación del sindicato Csiif.

"ABANDONO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA"

Xavier Gisbert, presidente de la Asociación Enseñanza Bilingüe y el creador hace 20 años de este modelo educativo en la Comunidad de Madrid, insiste en que la clave de un buen aprendizaje del inglés radica en las CCAA: «Si se interesan y ponen en marcha las medidas necesarias, se puede mejorar. Si no, influye negativamente en la enseñanza. En España se ha abandonado la política educativa y eso afecta también a los idiomas. Las CCAA trabajaron durante mucho tiempo para desarrollar los programas bilingües, pero se ha descuidado la calidad y se ha perdido el interés por potenciarlos».

En su opinión, «el abandono se nota en que los recursos son cada vez más reducidos, en la desmotivación del profesorado y en un descenso de la calidad de la enseñanza».

Las habilidades más sólidas de los españoles son, según este informe, la lectura y la comprensión auditiva, mientras que la expresión oral sigue siendo la asignatura pendiente. «Tenemos mucho miedo a hablar en público y a cometer errores, aunque el error forma parte del proceso de mejora», señala Sánchez-Verdejo.

"PRÁCTICA ORAL"

¿Qué se puede hacer para mejorar? «Más que una cuestión de contenidos, el reto está en el enfoque metodológico. El estudio sugiere que los sistemas educativos más eficaces son aquellos que priorizan el uso activo del idioma desde fases tempranas: interacción, situaciones reales, trabajo colaborativo y exposición constante. Incorporar más práctica oral, reducir el miedo al error y conectar el idioma con contextos reales - académicos, profesionales o sociales- ayudaría a cerrar la brecha entre lo que los estudiantes saben y lo que son capaces de comunicar», señala Gemma Ollé, directora de Marketing de Education First.

El trabajo pone el énfasis en que el inglés «sigue siendo no sólo una habilidad, sino una base para acceder y dar forma al futuro». «Los países y regiones con un mayor dominio del inglés tienden a integrarse con más facilidad en cadenas de valor globales, atraer talento cualificado y facilitar la internacionalización de sus empresas. En este contexto, un nivel moderado de inglés, como el que presenta España, puede convertirse en un freno estructural para determinados sectores, especialmente aquellos con mayor exposición internacional», advierte Gemma Ollé.

Y añade: «Mejorar la competencia lingüística no es solo una cuestión educativa, sino también económica: reduce desajustes en el mercado laboral, amplía el acceso a oportunidades profesionales y refuerza la competitividad del país en un entorno cada vez más globalizado y digital».

INFORMACIÓN

Los directores de los centros educativos tendrán un teléfono corporativo para gestionar avisos por dana

Era una demanda de los responsables de los centros para poder comunicar asuntos de trabajo fuera del horario escolar

A. Fajardo. Alicante 15 ENE 2026

Los directores de los centros educativos de la Comunidad Valenciana tendrán teléfonos móviles corporativos para gestionar avisos fuera del horario escolar, como puedan ser ante una posible dana, que obligue a cancelar las clases y a pedir a los profesores de que no se desplacen a sus puestos de trabajo o bien para comunicar cualquier otro asunto de índole laboral. Era una de las reivindicaciones que habían lanzado los equipos directivos a la Conselleria de Educación y que han acabado siendo escuchadas.

Según la presidenta de la Asociación de Directores de Infantil y Primaria (Adep-PV), Isabel Moreno, este es uno de los compromisos que ha adquirido la nueva consellera de Educación, Carmen Ortí, en la reunión

mantenida este jueves con las cuatro de las principales asociaciones del sector educativo de la Comunidad: la Asociación de Directores de Infantil y Primaria (Adep-PV), la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (Acade Comunidad Valenciana), la Asociación de directores y directoras de Institutos de Educación Secundaria del País Valencià (Adies PV) y la Asociación de Directoras y Directores de Centros de Educación Especial Públicos (ADEEP).

Lejos de querer dar marcha atrás en el protocolo de emergencias para actuar ante fenómenos meteorológicos adversos, que ha entrado en vigor este curso y que ha generado una gran polémica por las sanciones previstas para el personal educativo en caso de incumplimientos y que contempla medidas de confinamiento, la responsable autonómica ha comunicado a los portavoces de los equipos directivos que los teléfonos ya han sido solicitados para facilitar la labor a los equipos directivos. Un instrumento de trabajo que reclamaban los profesionales para evitar tener que utilizar sus móviles personales muy a menudo.

Además, ha trasladado su intención de generar un grupo de trabajo "permanente" para establecer una "colaboración directa", según los directores, lo que ha sido muy bien recibido tras meses en los que el diálogo con el anterior conseller del área, José Antonio Rovira, no pasaba por su mejor momento.

Burocracia

Otro de los gestos aplaudidos por los responsables de los centros educativos ha sido la predisposición de la consellera a que los colectivos de profesionales les puedan trasladar ideas o posibles soluciones para reducir la burocracia innecesaria que está sobrecargando a los centros y que es uno de los principales motivos de queja de los directores.

Con ello, la presidenta de Adep Pv ha valorado el clima cordial y el compromiso autonómico de recuperar el diálogo con las asociaciones de directores, mientras que desde Educación han trasladado la predisposición de la consellera para atender sus demandas y establecer un plan de trabajo dirigido a mejorar la calidad del sistema educativo en la Comunidad Valenciana.



La Xunta propondrá al alumnado un reto de desconexión digital: 24 horas sin internet ni móviles ni tablets

El plan de la Xunta para el bienestar digital prevé un pacto voluntario entre centros y familias, el "contrato de vida digital" para fomentar un uso responsable de la tecnología y contará con un presupuesto de 7,4 millones hasta 2030

Elena Ocampo. Vigo15 ENE 2026

La Xunta impulsará una reforma de los currículos educativos para incorporar contenidos orientados a mejorar la seguridad, la privacidad y la «higiene digital» del alumnado, además del uso responsable de la IA y fortalecer la reflexión crítica. La iniciativa se enmarca en el «Plan integral de Bienestar Dixital», una hoja de ruta con cerca de 50 medidas y un presupuesto de 7,4 millones de euros para ejecutarse hasta el año 2030. El tema está en el centro del debate educativo. Y este proyecto llega tras un curso académico marcado por la polémica del peso del uso del ordenador en el aula, cuestionado por las familias de los alumnos, y tras el abandono de más de una decena de centros públicos de los libros digitales y la posterior implantación del nuevo «E-Dixgal híbrido».

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, realizó ayer la presentación oficial del plan tras su aprobación en el Consello da Xunta. El acto reunió a representantes de centros escolares, universidades y miembros de la comunidad educativa. Rodríguez lo defendió como un marco para «blindar entornos escolares saludables», reforzar la convivencia y favorecer el bienestar emocional en la infancia y la adolescencia.

Una de las medidas más novedosas es el «Contrato de vida digital», un documento voluntario que firmarán el centro y el estudiante, de acuerdo con la familia, relativo al uso de tecnologías fuera del horario escolar. Ante las críticas, Rodríguez recalcó que se pretende disponer de una herramienta no obligatoria para ofrecer apoyo a las familias y restringir el «mal uso» de dispositivos fuera del horario escolar. «No se trata de fiscalizar ni de controlar, sino de ayudar y fijar un marco de corresponsabilidad entre el mundo educativo y las familias», insistió. Vinculado a este contrato, el plan incorpora el reto «Apagamiento dixital», por el que el alumnado participante se compromete a pasar 24 horas sin internet ni dispositivos electrónicos, y un sistema de autoevaluación, «Modo consciente-ON», para medir objetivos de desconexión y uso responsable.

Y en cuanto al cambio de currículos, según explicó el conselleiro, los nuevos contenidos buscarán potenciar la reflexión crítica, la ciudadanía digital y el manejo ético y seguro de internet y las redes sociales, además de un uso responsable de la inteligencia artificial. El objetivo, precisó, es que el alumnado «tome decisiones informadas» frente a los riesgos y oportunidades del ecosistema digital.

El plan contempla, además, una línea de trabajo con la industria tecnológica. Así, la Xunta prevé alianzas con empresas para reforzar la seguridad, la privacidad y la transparencia de las herramientas usadas en educación,



y anuncia la elaboración de un «Código gallego de buenas prácticas tecnodidácticas», con la participación del sector, las universidades y centros de investigación.

Mientras, delegados de CIG acudieron a reclamar diálogo y recursos a Educación, no medidas «propagandísticas». El conselleiro les acusó de «autoexcluirse» del marco de negociación.

Un foro anual y detectar fakenews

El «Plan integral de Bienestar Dixital» se estructura en cinco ejes de actuación y seis dimensiones de impacto tecnológico, entre las que figuran las conductas de riesgo y la ciberseguridad, los hábitos de vida saludables, la garantía de derechos y valores democráticos, la convivencia escolar y familiar, el aprendizaje y desarrollo cognitivo, y la socialización y desarrollo personal.

Entre los programas previstos está «Na procura da loiyada» destinado a desarrollar habilidades para identificar y verificar información y detectar y prevenir la difusión de noticias falsas. También se incluye la creación de un «Foro gallego de bienestar dixital», un espacio de referencia y reflexión colectiva sobre tecnología e infancia que se reunirá cada año para debatir la evolución del plan con colectivos y profesionales implicados.

europapress.es

Los sindicatos piden a Tolón mejorar las condiciones del profesorado y CCOO avisa: "Sin hechos, habrá movilización"

MADRID 16 Ene. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, se ha reunido este jueves y este viernes con los sindicatos educativos, que le han reclamado, entre otras cuestiones, una mejora en las condiciones sociolaborales del profesorado o que reduzca la ratio de alumno por clase.

"La ministra ha mostrado su disposición al diálogo y a continuar la negociación, pero las palabras no son suficientes, queremos actuaciones y plazos concretos. Si no hay avances nos movilizaremos y saldremos a las calles", han advertido desde Comisiones Obreras al salir de la reunión.

El sindicato ha transmitido a la ministra que la inversión es "insuficiente" y que hay una "falta de recursos y malestar" en las aulas, por lo que ha exigido la reducción de la jornada lectiva de los docentes o bajar las ratios, así como una jubilación anticipada y parcial, la educación 0-3 años pública o poner freno a la privatización de la Formación Profesional.

En la misma línea, UGT ha recordado a la ministra que la situación del colectivo docente "continúa marcada por la falta de avances y de recursos suficientes" y ha insistido en que la educación "debe ser una prioridad de Estado, con vocación de estabilidad", y ha reiterado la necesidad de que esta legislatura "sea, de una vez por todas, la 'legislatura del profesorado'".

Para el sindicato, los avances en la mejora de las condiciones sociolaborales del personal docente "han sido prácticamente inexistentes, mientras que la escasez de recursos materiales y humanos sigue lastrando la calidad del sistema educativo y el reconocimiento de la labor docente". Durante la reunión, UGT ha puesto sobre la mesa la urgencia de dar respuesta a los problemas reales del profesorado y del alumnado, reclamando "acciones inmediatas que tengan un impacto efectivo tanto en las condiciones laborales como en la calidad de la enseñanza".

Asimismo, ha mostrado su preocupación por la falta de desarrollo de los compromisos adquiridos en la LOMLOE y ha subrayado la necesidad "inaplazable" de activar todos los grupos de negociación del Estatuto de la Función Docente.

Por su parte, STEs-Intersindical ha exigido a Tolón soluciones urgentes a los problemas que padece el profesorado y que, a su juicio, el Ministerio "debe abordar". Durante el encuentro, han trasladado el "malestar creciente" del colectivo docente y la necesidad "inaplazable" de adoptar medidas concretas. Entre las reivindicaciones que ha planteado destacan un incremento sustancial y sostenido de los presupuestos destinados a la educación pública; la negociación inmediata de la reducción de ratios y del horario lectivo; el reconocimiento profesional del conjunto del profesorado mediante su integración en el grupo A1; o un aumento real de la inversión para dotar a los centros de profesorado especialista, "imprescindible para atender la diversidad creciente en las aulas".

También se han reunido con la nueva ministra el presidente de ANPE, Francisco Venzalá, y la vicepresidenta del sindicato, Sonia García, quienes han reclamado "estabilidad legislativa, una ley de la profesión docente y un Estatuto Docente" y han asegurado que el Ministerio "se ha mostrado receptivo".

En su encuentro, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha trasladado a la ministra la necesidad de retomar "cuanto antes" la negociación del Estatuto Docente y de reactivar la aprobación del anteproyecto de ley para la reducción de los máximos de ratios y del horario lectivo en todo el Estado.

Los representantes del sindicato han trasladado a la ministra las reivindicaciones pendientes en materia educativa, instándole a retomar de "manera inmediata" las negociaciones que comenzaron a principios del actual curso, pero que permanecen paralizadas tras la aprobación el pasado noviembre del anteproyecto de ley para la reducción de los máximos de ratios y del horario lectivo en todo el Estado.

Asimismo, han puesto sobre la mesa los problemas del sistema educativo: "la falta de recursos y personal, la excesiva burocracia que soporta el profesorado, la inestabilidad de las plantillas, infraestructuras deficientes y el incremento de violencia y agresiones que sufre el profesorado, entre otros".

EL DEBATE

Tolón apuesta por situar la educación financiera en los colegios: «Es siempre la inversión más segura»

Así lo ha manifestado este viernes Tolón durante el acto de firma de adhesión del Ministerio al Plan de Educación Financiera, celebrado en la sede del Banco de España en Madrid

El Debate. 16 ene. 2026

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha apostado por situar la educación financiera «donde debe estar, integrada en los procesos educativos»: «La educación es siempre la inversión más segura para un país».

Así lo ha manifestado este viernes Tolón durante el acto de firma de adhesión del Ministerio al Plan de Educación Financiera, celebrado en la sede del Banco de España en Madrid.

La ministra ha incidido en la apuesta del Gobierno «por una educación pública, fuerte y pegada a la realidad de la gente». «Educar es anticiparse al futuro y hacerlo juntos es la mayor garantía», ha señalado.

El Ministerio, ha añadido Tolón, entiende la educación financiera «como una competencia clave para la vida, que se aprende y se consolida en el sistema educativo y que permite a las personas tomar decisiones informadas y responsables a lo largo de todas las etapas de la vida».

«La escuela no solo transmite conocimiento, sino que forma ciudadanía», ha subrayado la ministra, al tiempo que ha advertido de que la realidad económica es «cada vez más compleja».

Por su parte, el ministro de Economía, Comercio y Empresa, Carlos Cuerpo, detallado que las finanzas forman parte del «día a día» de los ciudadanos, «también con decisiones de emprendimiento desde muy jóvenes».

Por ello, ha defendido la necesidad de «apuntalar» la educación financiera desde edades tempranas, para ser capaces de «generar desde ahí los conocimientos básicos», desde la Educación Primaria. «Hay que empezar en los colegios, la educación financiera nos permite contar con herramientas, nos habilita para protegernos ante situaciones de riesgo como los fraudes ante medios de pago digitales», ha aseverado.

Con la firma de este acuerdo, Cuerpo ha recalado que avanzan en la incorporación de competencias financieras en el currículo escolar, también poniendo a disposición del profesorado material escolar.

EL PAIS ANDALUCÍA

La atención a la diversidad concita el consenso entre todas las formaciones políticas andaluzas en año electoral

Las Ampas arrancan el compromiso de un plan estratégico que garantice la inclusión en los colegios. "Los problemas de estas familias son para quemar contenedores", dice su presidenta

EVA SAIZ. Sevilla - 16 ENE 2026

Andalucía ha entrado de lleno en año electoral, un espacio temporal mucho más refractario a llegar a consensos que han sido esquivos a lo largo de la legislatura. Sin embargo, el decidido empeño de la Confederación de Ampas de Andalucía (Codapa) por buscar una solución real y efectiva a los problemas para la integración de los alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo -los más vulnerables del sistema educativo de la comunidad- ha conseguido concitar el acuerdo de todos los grupos parlamentarios para la aprobación de un plan estratégico andaluz de inclusión que aborde la reforma de la normativa existente, la bajada de la ratio, la incorporación de más recursos especializados, y la extensión el apoyo más allá de la etapa de escolarización. "Andalucía necesita un programa, un marco estratégico por la educación inclusiva, porque nos estamos quedando atrás", ha advertido este viernes Martina Jiménez, presidenta de Codapa, durante la presentación en el Parlamento autonómico del documento de consenso sobre la atención a la diversidad y la inclusión, en el que han intervenido representantes de todos los partidos -Adelante Andalucía, Por Andalucía, Vox, PSOE y PP- como una muestra de esa rara unidad y del compromiso que han alcanzado en este asunto.

El documento es el resultado de una serie de mesas de diálogo que se desarrollaron entre los meses de abril y octubre del año pasado, impulsadas por Codapa y en las que, además de los partidos políticos, también estuvieron presentes todas las centrales sindicales con representación en las mesas sectoriales de Educación, la asociación Redes, expertos y familias de menores con necesidades especiales. “Necesitábamos ver la unidad de todo el arco parlamentario en este caso porque creemos que la atención a la diversidad en la inclusión educativa tiene que ser ahora mismo el problema que debemos afrontar a nivel educativo”, ha indicado Jiménez sobre la relevancia del consenso alcanzado. Desde Codapa, sin embargo, advierten de que van a estar vigilantes ante la concreción de estos compromisos, esenciales en una comunidad donde el 13% del alumnado (180.000 menores) tiene necesidades específicas de apoyo educativo y un 6% necesidades educativas especiales, según los datos que maneja la confederación. “Este no es un punto final, es el principio”, ha enfatizado su presidenta.

Los consensos que recoge el documento, al que ha tenido acceso este diario, hacen hincapié en la elaboración del Plan estratégico de inclusión, con una memoria económica, en el que se desarrolle el paradigma de la inclusión, con itinerarios personalizados y una apuesta por parte de la administración para su desarrollo; en la necesidad de revisar y actualizar la normativa andaluza en materia de inclusión y atención a la diversidad – “está obsoleta, hay que darle la vuelta y tener otro punto de vista”, ha enfatizado Jiménez-; en reorientar la política de personal, estableciendo ratios máximas por profesional, estabilizando las plantillas estructurales de los profesionales en Pedagogía Terapéutica (PT), Audición y Lenguaje (AL), Personal Técnico de Integración Social (PTIS) e intérpretes de lengua de signos (ILSE) y orientadores, evitando recursos compartidos e itinerancias y estableciendo plantillas consolidadas; en crear y consolidar la figura de enfermera escolar (actualmente un proyecto piloto que apenas llega a más de 60 familias); en garantizar el derecho a la inclusión en la enseñanza postobligatoria, fomentando la dotación de especialistas en Bachillerato y FP y abordando la reducción del abandono escolar; y en garantizar la formación del profesorado y la incorporación de las familias con hijos con necesidades especiales en la comunidad educativa.

Desacuerdos

“Ha sido más fácil de lo que pensábamos al principio, viendo cómo se desarrollaban el resto de debates en el Parlamento, quizás porque no había cámaras”, ironiza Pepe Segovia, un veterano orientador escolar que ha sido quien ha redactado el documento. “Demuestra que hay una base de acuerdos, aunque también hay varios elefantes en la sala que tienen que ver con financiación, con elementos relacionados con la ratio y con el derecho del profesorado”, añade, sobre las dificultades y discrepancias que se han detectado a lo largo de las reuniones, que también se recogen en el documento y que han deslizado las representantes políticas en sus intervenciones de este viernes.

Aunque todas han destacado la importancia de disminuir la ratio, afianzar la plantilla, extender la atención a la docencia postobligatoria y la formación del profesorado, las parlamentarias de las formaciones de izquierdas - Begoña Iza, de Adelante Andalucía, Alejandra Durán, de Por Andalucía y Susana Rivas, del PSOE- han puesto el énfasis en la necesidad de que se refuerce a la educación pública como marco de desarrollo de esta estrategia y a la aportación de una dotación presupuestaria suficiente para garantizar que los centros educativos andaluces sean realmente inclusivos. Durán y Rivas han recordado cómo en esta legislatura sus grupos han presentado iniciativas legislativas para mejorar y garantizar la calidad para el alumnado con necesidades educativas especiales y reducir la ratio, que fueron rechazadas por el PP, con mayoría absoluta.

Ana Ruiz, desde Vox, también ha cuestionado la gestión de los recursos de la Junta en la materia de inclusión escolar y ha aprovechado su intervención para defender los centros específicos de formación especial, pese a que la ONU reprendió recientemente a España por mantenerlos debido al peligro de segregación que representan. La representante popular, Remedios Olmedo, se ha visto en la tesitura de defender las políticas que en materia de educación especial está llevando a cabo el Gobierno de Juan Manuel Moreno, que han sido cuestionadas por sus predecesoras en el turno de palabra. “Es la prioridad de la Consejería de Desarrollo Educativo”, ha defendido para hacer hincapié en la reciente orden de la Junta de reducir la ratio a 22 en infantil y primaria -si bien la propuesta de Codapa fija el límite en 20- o en el compromiso adquirido con los sindicatos de que los alumnos con necesidades especiales computen el doble a la hora de establecer los grupos.

La Junta de Andalucía ha presupuestado para este año 636 millones de euros para la atención del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo que eleva la inversión a 7.500 euros anuales por estudiante que requiere de atención a la diversidad, según los datos facilitados por la Consejería de Desarrollo educativo. La plantilla de especialistas también se ha incrementado en un 37% más, un esfuerzo que desde Codapa reconocen, pero que se considera insuficiente, teniendo en cuenta que el número de alumnos con necesidades especiales ha subido en un 300%.

En todo caso, todas las representantes políticas han admitido “la urgencia” de abordar este asunto y de hacerlo a través de una planificación estratégica que es el elemento innegociable para Codapa. “Eso es lo básico, tanto para la confederación como para los especialistas y las familias que han participado en las mesas, un programa marco para saber cómo se va a actuar de aquí a cinco o 10 años”, explica Segovia. Un plan

estratégico que, ante todo debe ejecutarse. Desde la entidad, tal y como ha subrayado su presidenta, no quieren que con la atención a la diversidad ocurra como con la ley de bioclimatización, “aprobada en el Parlamento Andaluz por unanimidad, pero que está guardando en un cajón”. “Necesitamos que sea un compromiso real, efectivo y que se desarrolle a la mayor brevedad posible”, abunda.

Jiménez ha insistido en cómo las Ampas se han convertido en catalizador de la desesperación de muchas familias de menores que necesitan atención a la diversidad y que se sienten desamparadas por no tener profesionales disponibles y tener que desplazarse a otra localidad, por no tener suficientes horas de atención, porque los recursos se comparten o no disponer de la figura de la enfermera escolar. “Los problemas a los que se enfrentan desde mi punto de vista, casi que son para quemar contenedores, por decirlo de una manera suave”, ha ilustrado la presidenta de Codapa. Ahora queda por ver cómo incorporan en sus programas electorales los partidos ese documento. La confederación, ya ha señalado su presidenta, les prestará apoyo y estará atenta a esa traslación.

europapress.es

La Universidad Complutense investiga la conciliación de las familias madrileñas con un cuestionario enviado a los colegios

MADRID, 17 Ene. (EUROPA PRESS) - La Universidad Complutense de Madrid está realizando un estudio sobre cómo concilian su vida laboral y familiar las madres y padres con hijos pequeños de la Comunidad de Madrid. El objetivo de este estudio, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades a través de la Agencia Estatal de Investigación (AEI), es conocer mejor cuáles son los problemas con los que se enfrentan las personas en una etapa de la vida tan relevante como esta, de acceso a la maternidad y paternidad, a menudo en contextos laborales y sociales complejos.

Para la elaboración del informe, los investigadores piden su colaboración a las familias con hijos de tres a seis años rellenando una encuesta, a la que ha tenido acceso Europa Press, que han recibido a través del centro educativo.

La participación en esta encuesta es totalmente voluntaria y anónima, ya que no se recogen nombres ni ningún otro aspecto que permita identificar a los participantes y los datos recogidos únicamente se utilizarán con fines de investigación científica. El colegio ha facilitado a las familias un sobre con tres cuestionarios: 'Cuestionario sobre el hogar', que puede rellenar cualquiera de los dos progenitores en un plazo aproximado de dos minutos; 'Cuestionario para el padre', a rellenar exclusivamente por el padre; y el 'Cuestionario para la madre', a rellenar exclusivamente por la madre.

Si los dos progenitores tienen el mismo sexo, deben rellenar indistintamente los cuestionarios 'del padre' y 'de la madre', ya que ambos contienen las mismas preguntas, a excepción de una pregunta sobre la lactancia materna incluida en el cuestionario 'de la madre'. En el caso de las familias monoparentales, deben rellenar el cuestionario que corresponda (el de la madre o el del padre). Una vez rellenados los cuestionarios, los progenitores deben introducirlo en el sobre y mandarlo al centro educativo.

El estudio abarca tanto Madrid capital como los municipios de su zona metropolitana. Los investigadores han delimitado diez zonas y en cada una de ellas han seleccionado aleatoriamente varios colegios a los cuales han solicitado su colaboración.

El investigador principal del proyecto, José Andrés Fernández Cornejo, ha señalado a Europa Press que el trabajo de campo lo van a seguir haciendo en lo que resta de curso y ha avanzado que en el mes de junio esperan tener una muestra de 1.000 hogares, "que es suficientemente representativa". Además, en paralelo, van a pasar este cuestionario con encuestador presencial a una pequeña submuestra de familias que no se manejan bien con el español.

Es el caso, por ejemplo, de familias marroquíes que tienen problemas para rellenar el cuestionario. Los investigadores empezarán a obtener los resultados del estudio después del verano y los presentarán en distintos congresos y realizarán dos artículos científicos con ellos. También prevén realizar un informe con los principales resultados de la encuesta, que enviarán a los colegios participantes.

"Se trata de conocer cómo se organizan los progenitor en la Comunidad de Madrid cuanto tienen hijos pequeños, qué apoyos reciben y cómo influye todo ello en sus trayectorias profesionales y en sus niveles de satisfacción vital", ha subrayado el investigador principal.

Respecto a que el cuestionario incluya una encuesta 'para el padre' y otra 'para la madre', en vez de utilizar el término 'progenitor' para ser más inclusivo con las familias en las que hay dos padres o dos madres, el investigador ha reconocido que habían considerado esa posibilidad pero ha precisado que los cuestionarios "son iguales en todo, salvo que en el de la madre hay un par de preguntas sobre la lactancia materna". Para mitigar este "inconveniente" de usar esta segunda fórmula e intentar ser los más inclusivos posible, han indicado en el encabezamiento del cuestionario 'o para uno de los dos progenitores/ras en familias homoparentales; o para uno de los tutores/ras'.



El cuestionario incluye preguntas como la situación laboral en el momento del nacimiento; las semanas que cogió del permiso de nacimiento; si consiguió semanas adicionales acumulando el permiso de lactancia de su empresa; si cogió algunas semanas más de baja usando la excedencia por cuidado de hijos; si hicieron coincidir sus periodos de permiso o se tomaron las semanas voluntarias en periodos diferentes; o si uso algunas semanas de su permiso por nacimiento a tiempo parcial.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Mallorca hacia la zona única: Educación elimina las fronteras escolares para "fomentar la libre elección"

La Conselleria ha presentado una propuesta para el curso 2026-2027 que dejará a casi todos los municipios, salvo Andratx, Calvià y Selva en los niveles de inicio, bajo el paraguas de un mapa único

Nair Cuéllar. Palma17 ENE 2026

La propuesta del Govern balear para el próximo proceso de admisión busca transformar la estructura territorial del sistema educativo en Mallorca. Según han informado desde la Conselleria de Educación y Universidades a este diario, la iniciativa "va hacia la implantación de la zona única en la mayoría de municipios". Desde la administración autonómica se justifica técnicamente esta decisión argumentando que "esta medida facilita la libertad de las familias a la hora de elegir centro educativo".

La implementación de este sistema de escolarización se apoya -resaltan desde el departamento de Antoni Vera- en los resultados obtenidos durante el proceso de escolarización del curso actual (2025-2026). En Palma, donde ya se establecieron dos grandes zonas escolares en lugar de la fragmentación previa, la Conselleria subraya que el 95% de los alumnos que iniciaron 4º de Educación Infantil (el primer curso del segundo ciclo) lograron plaza en el centro que sus familias marcaron como primera opción. Con este precedente, la administración propone ahora extender la simplificación del mapa al resto de la isla.

Municipios que pierden sus divisiones internas

El análisis comparativo entre la resolución vigente hasta ahora (BOIB número 28, de 4 de marzo de 2025) y la nueva propuesta técnica revela una simplificación administrativa notable. Numerosos municipios que el curso pasado contaban con dos o tres zonas diferenciadas desaparecen de la nueva propuesta, lo que significa que pasan a ser considerados como zona única a todos los efectos.

En el norte de la isla, el municipio de Pollença es uno de los ejemplos más claros. Según el BOIB del año pasado, el término estaba dividido en dos: la Zona A (núcleo de Pollença y Cala Sant Vicenç) y la Zona B (Port de Pollença). En la nueva propuesta para el curso 2026-2027, Pollença ya no figura con divisiones, por lo que las familias de la localidad y del puerto competirán en igualdad de condiciones por cualquier centro del municipio.

Un cambio idéntico se observa en Santa Margalida. Hasta ahora, la normativa obligaba a distinguir entre la Zona A (pueblo de Santa Margalida y Son Serra de Marina) y la Zona B (Can Picafort). Con la nueva planificación, estas dos áreas se fusionan en una sola zona escolar municipal.

En la zona de la Sierra de Tramuntana, el municipio de Sóller también experimenta este proceso. En el curso anterior, la normativa establecía una Zona A (casco urbano) y una Zona B (Puerto de Sóller, L'Horta y Biniaraix). La propuesta para el próximo curso elimina esta distinción, unificando los baremos de proximidad para todos los residentes del valle.

Asimismo, municipios como Son Servera y Santanyí, que tradicionalmente mantenían subdivisiones para separar sus núcleos urbanos principales de sus zonas costeras o núcleos periféricos, no aparecen especificados en la nueva propuesta de zonas diferenciadas. Esto implica que, de aprobarse el documento definitivo, ambos pasarán a ser zona única, permitiendo que cualquier alumno del municipio acceda con la misma puntuación de residencia a los centros de los distintos núcleos.

El caso de Andratx y la singularidad de Calvià

La propuesta de la Conselleria sí mantiene algunas especificaciones en municipios donde la distribución de la población o la oferta de plazas requiere una gestión diferenciada, especialmente en el acceso a 4º de Educación Infantil.

En Andratx, por ejemplo, se conserva una estructura de tres zonas para el primer curso de Infantil: la Zona A (Andratx localidad y Camp de Mar), la Zona B (S'Arracó y Sant Elm) y la Zona C (Port d'Andratx). No obstante, la propuesta especifica que para el resto de cursos de Primaria y Secundaria, el municipio funcionará como zona única, una diferencia respecto al año pasado donde la división era más rígida para todos los niveles.

El municipio de Calvià sigue siendo la excepción más compleja del mapa escolar mallorquín. Debido a la gran extensión del término y la distancia física entre sus núcleos, la Conselleria mantiene una división pormenorizada. Según explican desde Educación, "en este caso, la división en zonas se justifica por la gran distancia entre núcleos de población".

Para el primer ciclo de Infantil (0-3 años), Calvià se divide en tres áreas: la Zona A (desde Cas Català hasta Palmanova), la Zona B (Magaluf y El Toro) y la Zona C (que engloba Santa Ponça, Peguera y el pueblo). Para el segundo ciclo (3-18 años), la propuesta detalla hasta seis zonas diferentes: Zona A (Cas Català-Illetes y Bendinat), Zona B (Portals Nous y Costa d'en Blanes), Zona C (Palmanova, Magaluf, sa Porrassa y Sol de Mallorca), Zona D (El Toro), Zona E (Santa Ponça, Galatzó y Costa de la Calma) y Zona F (Peguera, Calvià pueblo y Es Capdellà).

Distribución de la matrícula

A pesar de la tendencia generalizada hacia la zona única, la administración mantiene divisiones en ciertos casos por motivos de planificación. "Especialmente en lo que respecta a 4º de Educación Infantil, se mantienen divisiones por zonas para garantizar una distribución equilibrada", puntualizan desde la Conselleria. Se refiere a municipios como Selva, que conserva sus cuatro zonas tradicionales (Selva, Biniamar, Caimari y Moscari) para asegurar que cada centro rural mantenga su área de influencia directa en el nivel de entrada al sistema.

El documento también regula aspectos específicos como las Unidades Educativas Específicas en Centros Ordinarios (UEECO), determinando que en estos casos se tendrá en cuenta la zona de influencia de la oficina de escolarización correspondiente.

Esta propuesta de zonificación es el paso previo a la apertura del proceso de admisión para el curso 2026-2027. Una vez sea definitiva tras el periodo de alegaciones y consultas con la comunidad educativa, las familias podrán conocer con exactitud qué centros les corresponden por residencia, en un escenario donde la proximidad ya no se medirá por barrios en casi ningún municipio de Mallorca, sino por el límite del término municipal.

FARO DE VIGO

Dos años sin móviles en el aula: ha mejorado la convivencia aunque el alumnado aún lo lleva... y lo usa

Casi a diario, los institutos vigueses todavía tienen conflictos por emplear «smartphones» para fotos o redes sociales / «Cuentan con la permisividad de las familias, contra eso no tenemos mucho que hacer», expresan desde un IES de Vigo

Elena Villanueva. Vigo17 ENE 2026

Hecha la ley, hecha la trampa. La normativa que introdujo la Consellería de Educación en enero de 2024 prohibiendo el uso de los teléfonos móviles en los colegios, incluido el recreo, extraescolares o comedor, ha activado la «picaresca» de muchos estudiantes para poder consultar sus mensajes, notificaciones... La gran mayoría lo sigue llevando en sus mochilas y haciendo uso del mismo durante el horario lectivo. «Los problemas siguen siendo constantes», explica un profesor del IES As Barxas, instituto del área de Vigo.

Esta percepción es generalizada. La mayoría de equipos docentes reconocen que desde que hace dos años la Xunta decretó el fin de los móviles en el aula, la convivencia ha mejorado pero todavía no se ha conseguido atajar por completo la conflictividad relacionada con los terminales.

«Seguimos encontrando en redes sociales fotografías que se han sacado dentro del colegio; sí es verdad que ese han reducido mucho los problemas, pero la gran mayoría de alumnos lo llevan trayendo al instituto. Van al baño y lo usan, cuelgan imágenes en redes sociales.... hablamos de casos puntuales pero siguen sucediendo», relata Patricia Mena, secretaria del IES Valadares.

Su discurso coincide con el de Malores Villanueva, directora del IES Álvaro Cunqueiro. Este instituto del barrio vigués de Coia lleva muchos años, incluso antes de la orden de la Consellería, prohibiendo el uso de los teléfonos móviles en el centro, sin embargo los episodios continúan sucediéndose. «Os móviles son una fonte de problemas; atopámonos con fotos que se fixeron no centro e que polo tanto tivo que ser en horario lectivo. Si é certo que se mellorou a convivencia pero seguen a traelo. So hai que ver cando saen do centro, están todos a usalo», refrenda la directora.

Alumnos nervioso o estresados

Recientemente, la propia Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) admitía que el 43% de los alumnos españoles de 15 años se pone nervioso o siente ansiedad cuando no tiene una pantalla cerca. Estos estudiantes suelen sacar peores notas, estar menos satisfechos con su vida, controlar menos sus emociones y tener una menor resistencia al estrés.



«Vemos que hay una estratificación, los niños que ya estaban usando el móvil, que eran más adictos, lo usan y algún problema aún tenemos, pero en los más jóvenes como 1º o 2º de la ESO no pasa eso», cuenta Agustín Sobral, docente del IES de Teis.

Con todo, este profesor destaca los efectos más que positivos de esta medida. «Lo vemos por ejemplo en los recreos, los niños ahora se relacionan entre sí, juegan, están con la pelota, juegan al ajedrez, los ves ocupados... antes era todo el rato a mensajitos», añade Sobral. Desde el IES Castelo, su director Cándido Paniagua destaca el «éxito» de la medida en cuanto a las relaciones entre los escolares y la convivencia en general.

Uso docente

Los propios profesores, cada vez más, buscan dar ejemplo y son los primeros que durante las horas de clase no hacen uso del teléfono. «No noso caso, se un docente o precisa para fins educativos ten que avisar o equipo directivo con 24 horas de antelación para dar aviso tamén as familias», explica Villanueva.

Mena, por su parte, cuenta cómo puede llegar a ser necesario en algunos casos para el personal docente. «Hay programas y apps de la Consellería que tenemos en el teléfono móvil y lo usamos por ejemplo para pasar lista. Pero en cuanto al resto, buscamos dar ejemplo, e incluso por respeto, y no lo usamos en el centro más allá de una razón de peso, al igual que con los alumnos; si un día alguien lo necesita porque tiene un familiar enfermo o es necesario, sí se le permitiría», asevera la secretaria y profesora del IES Valadares.

Permisividad de las familias

Lo cierto es que todos coinciden en la «permisividad» muchas veces innecesaria de los padres y madres respecto al teléfono móvil. «Al final lo traen al centro porque sus padres se lo permiten; quieren tener una comunicación directa con ellos o incluso por su tranquilidad. Pero para eso tienen el teléfono del centro. Nos han llegado padres a recoger a sus hijos enfermos porque éste lo había llamado o preguntándonos por su nota porque el niño le aviso de que había aprobado y estaba en el centro», concluye Mena.

EL PAIS **OPINIÓN**

No enseñar al que no sabe

Los buenos profesores sufren el descrédito, la postergación y el asedio porque son una barrera, casi la última, contra el triunfo de la ignorancia y la barbarie

ANTONIO MUÑOZ MOLINA. 17 ENE 2026

Cabe la triste posibilidad de que la educación, en España, no le importe a nadie, salvo a algunos profesores no vencidos por el desaliento ni aquejados en exceso por las oscuridades depresivas, a algunos alumnos y alumnas misteriosamente poseídos por el deseo de aprender, a algunos padres y madres de convicciones humanistas, y a unos cuantos ilustrados sueltos que siguen sosteniendo la extraña convicción de que el saber es un ingrediente de la libertad y también de la dicha. Son ilusos convencidos de que el ser humano, para alcanzar la plenitud de sus facultades, necesita un aprendizaje en ocasiones arduo que le ayude a comprender racionalmente el mundo, a reconocerse en la humanidad de los otros, a situarse en el espacio gracias a la geografía y en el tiempo gracias a la historia. Sin tal aprendizaje no hay posibilidad alguna de distinguir entre las cosas ciertas y los embustes, entre la astronomía y la astrología, entre la evidencia fiable y la propaganda religiosa o política, entre la justicia y la injusticia, la democracia y la tiranía.

No nacemos de la nada ni somos los primeros ni los únicos en el mundo. Desde que salimos de nuestra deliciosa condición prenatal y submarina empezamos a aprender, porque nuestro equipaje genético no nos provee con la mayor parte de las capacidades que otros animales ya tienen al nacer. Aprendemos por nosotros mismos, y aprendemos de los adultos y los niños que nos rodean, y sin los cuales nuestro aprendizaje quedaría malogrado y nuestras posibilidades de sobrevivir serían irrisorias. La mayor parte de las cosas un ser humano no las aprende solo: ni a caminar, ni a hablar, ni a leer ni a escribir. Y quien nos enseña no es el transmisor mecánico de un conocimiento, o de una destreza, o de una pantalla. Aprendes de quien amas y te ama. Después del padre y la madre, el buen maestro te enseña no solo porque sabe las cosas que necesitas aprender, sino porque pone un fervor cordial en esa transmisión, sea en una escuela de párvulos o en un aula de Instituto.

Las religiones, las ideologías racistas, las tradiciones sagradas, dividen a los seres humanos en jerarquías según ellos innatas: los hombres por encima de las mujeres, los nobles de los plebeyos, los fieles de los infieles, los ricos de los pobres, los blancos de los negros. La convicción ilustrada es que todos los seres humanos, tan diferentes entre sí en inclinaciones y caracteres, poseen una misma dignidad y un conjunto de capacidades que no están marcadas por el origen, sino que se descubren y se van desarrollando través de la buena salud y la enseñanza sólida e igualitaria. Solo así se puede lograr que cada uno y cada una den lo mejor

de sí, al ejercer destrezas y formas de talento científico, técnico o creativo que de otro modo se habrían frustrado, y por lo tanto habrían empobrecido la propia vida y a la comunidad.

Estos principios tan simples no le importan a nadie, o casi. En el cochambroso gallinero del Parlamento no se oye ni una sola palabra sobre la educación, una vez que cada nuevo gobierno ha derogado la nueva ley que promulgó el anterior. Cuando entrevistan en la televisión al presidente del Gobierno llegan incluso a preguntarle por el fútbol, pero nunca sobre la enseñanza, ni él se acuerda de mencionarla. Acaba de dimitir una ministra de Educación a la que durante varios años hemos visto hablar de casi todo, salvo de los asuntos propios de su ministerio. A un gran número de padres y madres tampoco parece que les preocupe la educación de sus hijos: tan solo que el profesorado se dé cuenta de lo especiales que son sus criaturas, o de que obtengan las credenciales suficientes para hacerse ricos cuanto antes, lo cual, como todo el mundo sabe, se consigue en instituciones religiosas privadas. Lo que le importa a las consejerías llamadas de Educación, en las comunidades gobernadas por la derecha, es demoler cuanto antes la enseñanza pública, a fin de beneficiar a la privada y a la santa Iglesia. Las quejas de los profesores, según informaba Ignacio Zafra hace unos días en estas páginas, son muy parecidas en todas partes, y nos las cuentan los amigos que se dedican al oficio: en las aulas de los centros públicos hay grupos hasta de cuarenta alumnos, lo cual no solo impide la célebre “atención personalizada”, por decirlo en el lenguaje entre psicopedagógico y empresarial que se ha impuesto, sino cualquier tipo de enseñanza verdadera.

Una luminaria internacional del saber educativo, Andreas Schleichen, director de Educación de la OCDE, declaró hace unos años en este mismo periódico, en el curso de una visita auspiciada por nuestro Gobierno socialista, que una ratio de treinta o cuarenta alumnos por clase no tenía efectos perjudiciales sobre el aprendizaje. Lástima que eso no lo supieran los educadores españoles, que han de enfrentarse a esos grupos tan numerosos bajo una sombra que también es una queja universal entre ellos: el descrédito de la figura del profesor y la falta de respeto a su trabajo, compartida por los alumnos y por sus familias, y alentada por las autoridades académicas, y por esa corriente universal de desprecio al saber que viene de la mano del ascenso de la extrema derecha y el poder de las compañías tecnológicas. El profesor, la profesora, es de antemano culpable de una acusación contra él, incluso tras una agresión física. Y si los resultados académicos — puramente cualitativos— no son todo lo favorables que las estadísticas exigen, y con las que los cargos políticos aspiran a condecorarse, la culpa no será nunca de la falta de medios, de las aulas pequeñas y mal habilitadas, del exceso de alumnos, del desinterés de los padres, de la carga burocrática insufrible que la administración impone a los profesores: son ellos los culpables, por no adaptarse a las metodologías modernas, por su cabezonería en seguir creyendo en la importancia del conocimiento, y en el valor de transmitirlo con el entusiasmo necesario para que sea fértil. Un profesor extraordinario al que conozco bien, que enseña con éxito literatura en el instituto de un barrio popular de Madrid, me explica que todas estas aberraciones, tristemente abrazadas por la izquierda, tienen su origen en un informe sobre la educación del porvenir que la OCDE solicitó a la consultora McKinley. Sus conclusiones se resumían en dos puntos igual de aterradores: la escuela tenía que educar en el liderazgo para la innovación; y no tenía que promover el conocimiento, sino las “competencias”. Un programa, me dice este amigo, a la medida de un neocapitalismo de pillaje.

¿Qué competencias pueden enseñarse separándolas de ese conocimiento que tanto les desagrada a todos? ¿Pueden la creatividad o el sentido crítico ejercerse sin una formación verdadera? El conocimiento no se transmite mecánicamente, como la información que uno copia de la inteligencia artificial. La principal arma de supervivencia y progreso de los seres humanos fue la capacidad de preservar y transmitir las experiencias adquiridas gracias primero a la palabra y luego además a la escritura. Los buenos profesores sufren el descrédito, la postergación y el asedio porque son una barrera, casi la última, contra el triunfo de la ignorancia y la barbarie, de la amnesia colectiva y el cinismo insidioso para el que todo da igual, salvo la ansiosa satisfacción de cualquier capricho instantáneo. Nos quieren ignorantes, groseros, sectarios, ansiosos, apoltronados, narcisistas, aislados cada uno en su paraíso virtual, insolentes y mansos en nuestro aborregamiento colectivo. En la Guerra Civil, los fascistas españoles tenían predilección por fusilar maestros. Ahora se trata de volverlos irrelevantes, de despojarlos de su dignidad y de los medios necesarios para su trabajo hasta que claudiquen y se rindan, o esperen desmoralizados a jubilarse.

LA VANGUARDIA

Sin docentes ni liderazgo no hay transformación educativa

Sin un profesorado bien formado y motivado, direcciones fuertes con capacidad de liderazgo y compromiso colectivo, no hay equidad ni inclusión posible en los centros de enseñanza

Redacción. 19/01/2026

Cualquier intento de transformar la escuela tropieza con una evidencia incuestionable: sin profesorado formado, reconocido y acompañado, y sin equipos directivos con capacidad real de liderazgo pedagógico, el



cambio queda en el papel. Los expertos consultados coinciden en que la clave de la escuela del siglo XXI no reside solo en los modelos o las estructuras, sino en las personas que sostienen el día a día de los centros y en las condiciones en las que desarrollan su labor.

Joana Ferrer sitúa el foco en el aula. “Del profesorado se espera que acompañe y oriente para que el alumnado aprenda”, explica, y precisa que este acompañamiento no implica rebajar la exigencia, sino favorecer un aprendizaje real y con sentido. Para lograrlo, el docente debe dominar su especialidad y saber traducir ese conocimiento en propuestas que generen motivación y comprensión profunda. La planificación del aula y su coherencia con los objetivos educativos se convierten, en este contexto, en una pieza central.

El profesor Jordi Collet cuestiona la identidad docente tradicional, entendida como una función técnica y ejecutora. Frente a ese modelo, defiende una identidad profesional “intelectual, contextualizada y colectiva”. Es decir, docentes que piensan, analizan, planifican y evalúan de forma colaborativa, con autonomía profesional y en diálogo con el contexto social. “La investigación y los movimientos de renovación pedagógica coinciden Sin docentes ni liderazgo no hay transformación educativa Sin un profesorado bien formado y motivado, direcciones fuertes con capacidad de liderazgo y compromiso colectivo, no hay equidad ni inclusión posible en los centros de enseñanza en esta necesidad”, afirma, y recuerda que organismos internacionales como la UNESCO han insistido en este enfoque en foros recientes.

Jordi Musons coincide en el diagnóstico y añade un matiz relevante: la dificultad real del cambio. Reconoce que muchos docentes han sido formados para reproducir modelos conocidos y que hoy se les exige desarrollar competencias nuevas, desde la gestión emocional hasta las prácticas restaurativas o las habilidades comunicativas. “Las creencias son la muerte de la razón”, afirma con contundencia, y defiende una formación continua basada en evidencias sobre qué funciona en educación. Sin estos espacios de aprendizaje profesional, advierte, resulta difícil atender aulas cada vez más complejas y diversas.

Liderazgo de la dirección

El liderazgo de los equipos directivos aparece como otro de los grandes pilares. Ferrer considera imprescindible que las direcciones dispongan de tiempo, apoyo y condiciones reales para ejercer liderazgo pedagógico. “La pedagogía necesita más presencia en los centros”, sostiene, lo que implica reflexionar sobre el sentido de las decisiones educativas y evaluar si se avanza en la dirección adecuada. Esa tarea, añade, no puede quedar diluida entre trámites administrativos.

Musons refuerza esta idea con datos procedentes de la investigación educativa, que sitúan entre un 20% y un 30% del aprendizaje del alumnado en la calidad del equipo directivo. Para él, el sistema necesita con urgencia direcciones estables, formadas y protegidas de una burocracia que las aleja del acompañamiento docente y de la mejora real del aprendizaje.

La equidad y la inclusión atraviesan todo este debate. Collet insiste en que estos retos no se resuelven solo dentro de la escuela. “Solo desescolarizando la educación y estructurando una socialización global que incluya lo formal, lo no formal y lo informal podemos garantizar la equidad”, afirma. La desigualdad también se juega en el acceso a actividades culturales, deportivas o educativas fuera del horario lectivo, ámbitos donde las brechas resultan incluso más profundas, recuerda.

En el terreno tecnológico, Mar Camacho advierte del riesgo de plantear el debate en términos puramente técnicos. “La pregunta pedagógica debe preceder a la pregunta tecnológica”, sostiene. Para garantizar la inclusión, propone asegurar el acceso real a los recursos, diversificar las estrategias de enseñanza y utilizar la tecnología como herramienta de apoyo, no como factor de exclusión. Collet va más allá y plantea la necesidad de alfabetizar digitalmente desde una “acción digital crítica”, que permita al alumnado comprender y utilizar de forma consciente herramientas como la inteligencia artificial y los algoritmos.

Musons introduce un elemento social clave: el apoyo colectivo a la educación. A su juicio, la escuela no puede asumir en solitario responsabilidades que competen al conjunto de la sociedad. “Muchas veces la escuela educa mientras la sociedad deseduca”, afirma, y reclama la implicación de familias, responsables políticos, medios de comunicación y referentes sociales. Sin ese respaldo, advierte, el profesorado trabaja en un contexto de fragilidad emocional y cuestionamiento constante.

Invertir mejor en educación, formar y acompañar a quienes enseñan y lideran, y situar la equidad en el centro aparecen, así, como condiciones imprescindibles para que la transformación educativa deje de ser un eslogan y se convierta en una realidad tangible en las aulas.

La Voz de Galicia

Los interinos podrán seguir en las listas de Educación sin presentarse a las oposiciones

Afecta a los que tienen un puesto consolidado y a quienes ya están en las listas

Los sindicatos CC.OO. Ensino, ANPE, CSIF y UGT-SP, que en el 2023 firmaron con Educación el Acuerdo para las condiciones de trabajo do persoal interino e substituto, han conseguido que la consellería acepte el fin de la obligatoriedad de matricularse y presentarse a las oposiciones para mantenerse en las listas de interinidad. Esta salvedad solo sirve para quienes tengan un puesto de trabajo consolidado y para quienes ya estén en las listas de interinos.

Según explican los sindicatos firmantes, las ventajas de esta medida son muchas: reducir la carga de trabajo de los tribunales, ya que solo se presentarán a las pruebas aquellos que crean que las pueden aprobar; un reparto de plazas más justo, evitando situaciones como que «un tribunal recibira mais prazas que outro, só polo feito de ter maior numero de persoas presentadas, ao obrigar a persoal interino e substituto a presentarse para non decaer das listas»; facilitación de la conciliación porque pone fin a los «desprazamentos obrigatorios motivados unicamente por un trámite administrativo»; seguridad jurídica y estabilidad, ya que se garantiza la permanencia en listas del personal docente quede debidamente acreditado efectivo.

El anuncio, conjunto de los cuatro sindicatos, aún no tiene texto oficial en el DOG.

EL DEBATE

La Educación puede mejorar si imita a la Medicina

Los principios epistemológicos constituyen elementos que impulsan o retardan, según su naturaleza, la Educación como saber, con su consiguiente repercusión sobre la práctica de la enseñanza

Francisco López Rupérez. 20 ene. 2026

A la luz de los resultados generados por evaluaciones externas y solventes, se ha producido un consenso amplio en el sentido de que la Educación en el mundo, particularmente en los países desarrollados del área occidental, no avanza como debiera; o incluso, en algunos casos, retrocede. Así lo han reconocido explícitamente tanto la OCDE como la propia Comisión Europea, con ocasión de la última edición de los informes PISA: la OCDE señalando explícitamente que «el rendimiento ya se estaba deteriorando antes de la pandemia, lo que sugiere que hay otras razones estructurales para el declive»; y la Comisión reconociendo, igualmente, un retroceso preocupante para el futuro de la Unión.

A la hora de inspirar procesos de mejora, uno de los procedimientos ampliamente aceptado en el mundo de las organizaciones consiste en aprender de los mejores. En el caso de la Educación tiene a mano a la Medicina para hacerlo. A pesar de las diferencias evidentes entre tales disciplinas, presentan similitudes apreciables que se basan, principalmente, en el hecho de que ambas poseen una orientación aplicada que concierne directamente a las personas y a su singularidad: son éstas, en primera instancia, el objeto preferente de su preocupación y de su consiguiente actividad. Justamente porque comporta una interacción con las personas, y por el carácter singular y complejo de cada una de ellas, la Medicina posee una dimensión de arte.

Pero, además, la Medicina es hoy, más que nunca antes, una disciplina propiamente científica, aunque no siempre fuera así. Es a partir de la Revolución científica cuando abandona la inspiración de su práctica en mitos, supersticiones y tradiciones de maestros, para adquirir, progresivamente, las hechuras derivadas de un pensamiento científico. Sin embargo, desde tiempos de Hipócrates –hace dos milenios y medio–, la Medicina se organizó como profesión específica, con un claro mandato deontológico o de ética profesional que, en diferentes formulaciones, ha pervivido ininterrumpidamente desde entonces. A través del llamado «Juramento hipocrático», ha impregnado el ejercicio de la práctica médica, incluso en otras culturas diferentes de la de origen: «No llevar otro propósito que el bien y la salud de los enfermos».

Conviene en este punto subrayar la existencia de una jerarquía de principios que ha operado históricamente en la profesión médica, sin perjuicio de anomalías puntuales que se hayan podido producir. Según la alocución latina, heredera del pensamiento hipocrático, –*Primum non nocere*–, lo primero es no hacer daño. Esta sentencia es considerada como la piedra angular de la deontología de la profesión, y marca con toda claridad una neta jerarquía de responsabilidades: lo primero, es decir, lo prioritario es no perjudicar la salud o la vida del paciente y evitar actos médicos que, aun realizados con las mejores intenciones, puedan provocar consecuencias indeseables.

Este principio ético –propio de una profesión que trabaja con personas y para personas– podría estar en la base de la adhesión relativamente temprana de la profesión médica a los postulados epistemológicos – concernientes a las relaciones entre conocimiento y realidad– que, a partir de los siglos XVI-XVII, fueron aportados por la Revolución científica, desde disciplinas predecesoras de la Medicina, en su proceso de consolidación como ciencia propiamente dicha. O, en otros términos, el principio deontológico habría promovido ese giro epistemológico hacia el pensamiento científico, con el propósito de encontrar en sus fundamentos un medio más seguro para respetar la primera de las obligaciones, el primero de sus compromisos éticos.

Cuando se toma en consideración este patrón, propio de la Medicina, para valorar comparativamente el comportamiento de la Educación nos encontramos con que, en lo que respecta al compromiso deontológico,



éste se ha aplicado como una suerte de principio tácito cuya adhesión no ha constituido, como en el caso de la Medicina, un requisito explícito –simbólico pero central– para el acceso a la profesión. Ello no significa, en modo alguno, que la profesión docente carezca de toda exigencia deontológica, pero se aplica de un modo espontáneo, más centrado en la lógica de las intenciones y menos en la de los resultados.

Por otra parte, y en el plano epistemológico, bajo el paraguas de las llamadas Ciencias de la Educación se han albergado una serie de saberes heterogéneos, buena parte de los cuales hacen referencia a visiones filosóficas o ideológicas difíciles de someterse a la prueba de la contrastación empírica, pero que han influido, y de qué manera, en las políticas y en las prácticas educativas. Es evidente que el apoyo de la Ciencia Médica en los avances de las ciencias básicas no ha tenido aún su equivalente en la Ciencia de la Educación, pero hay una diferencia de partida entre ellas innegable cual es la importancia franca atribuida en la Medicina a las evidencias empíricas, rigurosas, sistemáticas y organizadas para que sirvan de base a su práctica clínica.

Todas esas diferencias se han traducido, en el caso de la docencia, en una profesión menos robusta, con mecanismos de acceso más débiles, y con una inferior exigencia epistemológica y por ende deontológica, toda vez que la primera es, a la postre, una de las proyecciones de la segunda: porque estamos éticamente obligados a acertar, recurrimos a aquellos procedimientos intelectuales que lo hacen más probable. Y es que, particularmente en el tiempo presente, los principios epistemológicos, es decir, las concepciones que se tengan en cuanto a las relaciones entre conocimiento y realidad, constituyen elementos que impulsan o retardan, según su naturaleza, la Educación como saber, con su consiguiente repercusión sobre la práctica de la enseñanza.

En este orden de ideas, y con el propósito de contribuir a ese avance ineludible de nuestra Educación, el pasado jueves se presentó en la Universidad Camilo José Cela el libro titulado «Las pruebas en educación. Políticas y prácticas educativas informadas por evidencias». Coeditado con Narcea Ediciones y coordinado por el Prof. Luís Lizasoain, es una obra coral a la que han contribuido una pléyade de académicos de primer nivel que han puesto generosamente a disposición del proyecto su conocimiento experto. En ella se aportan análisis, reflexiones, evidencias, recomendaciones y recursos organizados, sobre un espectro amplio de cuestiones relevantes para hacer avanzar la Educación por ese camino más seguro que, de acuerdo con la propia historia de la Humanidad, nos ofrece una epistemología científica.

En un contexto como el presente, en el que los organismos internacionales y la sociedad civil más informada reconocen la importancia de la Educación como instrumento privilegiado de progreso personal, económico y social, y aceptan el valor de las evidencias empíricas como factor de desarrollo humano, obras como ésta constituyen un paso adelante en la buena dirección que, más pronto que tarde, terminarán movilizando iniciativas, estimulando la acción política y facilitando tanto el acierto de los profesionales como el acuerdo de los políticos.

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

EL PAIS

El máster de profesorado de secundaria: la estafa es renunciar a enseñar mejor **OPINIÓN**

Un docente sin conocimiento pedagógico puede saber mucho de su materia, pero no necesariamente sabe cómo aprende su alumnado

ANTONIO SOLANO CAZORLA/ MARÍA DEL MAR SÁNCHEZ VERA/ MANUEL FERNÁNDEZ NAVAS.
20 ENE 2026

En 1900, la escuela española era un espacio oscuro donde convivían niños de edades distintas en condiciones higiénicas dudosas. Cuando Félix Martí Alpera recorrió Europa para estudiar otros modelos, regresó con una idea revolucionaria: la educación debía organizarse por edades, con horarios, patios y actividades vinculadas al contexto. Pero, sobre todo, defendió algo que hoy parece increíble tener que repetir: la profesión docente requiere formación específica, sólida y dignificada. Propuso cinco años de formación para los maestros de primera enseñanza y siete para los normales. Más de un siglo después, seguimos discutiendo si para enseñar hace falta saber de educación.

La reciente propuesta de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación de ampliar el Máster de Formación del Profesorado (MFP) ha generado críticas intensas. Algunas son razonables: el Máster no funciona bien en algunas universidades, y su implementación arrastra problemas que los pedagogos llevan años señalando. Pero otra parte del debate ha derivado en algo muy distinto: la negación del valor de la formación pedagógica, como si enseñar fuese un oficio que se aprende únicamente por imitación, sin

necesidad de comprender cómo aprenden los alumnos, cómo se construye el conocimiento o cómo influyen las desigualdades.

El artículo publicado recientemente en este medio por un grupo de estudiantes del MFP, que califica el Máster de “estafa”, es un ejemplo de este desplazamiento del debate. En él se sostiene que la única parte útil del Máster son las prácticas, y que la “teoría pedagógica” es irrelevante. Para justificarlo, recurren a una analogía intelectualmente pobre: “al bombero le enseña otro bombero”, “al médico, otro médico”, “al profesor, otro profesor”. Si siguiéramos ese razonamiento, deberíamos eliminar la formación universitaria de todas las profesiones y sustituirla por un sistema gremial premoderno.

Nadie aprende medicina observando a otro médico sin haber pasado antes por años de formación. Nadie se convierte en ingeniero viendo trabajar a colegas. Es el viejo debate falaz de teoría versus práctica. La práctica es imprescindible, pero detrás de toda práctica hay una teoría que la determina. Que alguien en clase decida dictar apuntes y luego hacer un examen también corresponde a conceptos teóricos sobre qué es ser docente, alumno y cómo se educa.

La teoría no da recetas, la teoría nos ayuda a desarrollar marcos en los que pensar la profesión docente y estrategias para afrontar situaciones desde una perspectiva crítica. En realidad el debate es engañoso porque reduce todo a una dicotomía: o teoría o práctica, cuando sabemos que son necesarias ambas.

Este tipo de discursos se apoyan, además, en una confusión persistente: identificar pedagogía con didáctica, y ambas con un conjunto de recetas abstractas. La pedagogía es más que eso. Es investigación, política educativa, organización escolar, análisis social de desigualdades, evaluación, comprensión del desarrollo humano. Es el marco que permite interpretar lo que ocurre en el aula con criterios profesionales y no desde intuiciones. Un docente sin conocimiento pedagógico puede saber mucho de su materia, pero no necesariamente sabe cómo aprende su alumnado, cómo adaptar la enseñanza a contextos diversos o cómo evitar que el rendimiento académico se confunda con aprendizaje real. Dos de los firmantes de este artículo llevamos décadas trabajando en centros complejos y en equipos directivos y podemos corroborarlo, como seguramente muchos de ustedes.

En este sentido, quienes recibimos año tras año profesorado nuevo en nuestros centros no podemos entender que, en la mayoría de casos, haya que explicar qué son y cómo abordar buena parte de los trastornos de aprendizaje comunes, las altas capacidades o las pautas básicas para relacionarse con adolescentes, por poner ejemplos de tareas fundamentales exigidas a un docente más allá de su materia. No entendemos tampoco que haya que explicar cuestiones básicas sobre metodología. En aulas diversas, cuesta entender que el profesorado considere ideal un modelo homogéneo de explicación y ejercicios. Eso sin entrar en el aprovechamiento didáctico de las tecnologías y dispositivos móviles.

A toda esta confusión se suma otra creencia: quien domina un contenido académico domina automáticamente la capacidad de enseñarlo. Es un prejuicio que explica la virulencia con la que algunos atacan a la pedagogía. Como bien señala Juan Manuel Escudero, que respondía a Carlos Fernández Liria en otro artículo, este desprecio hacia un campo de conocimiento tiene un tono de supremacismo epistemológico que evita un debate serio.

En realidad, el marco de fondo tiene que ver con el desprestigio de la pedagogía: solo presentándola como un saber inútil se puede justificar el paso siguiente, el que realmente se quiere plantear: que no hace falta estudiar educación para dedicarse a educar, que con dominar una disciplina ya se sabe enseñarla. No estamos ante una preocupación honesta por la calidad de la formación inicial del profesorado de Secundaria, sino ante un debate sobre la identidad docente.

Conviene recordar, además, un dato que desmonta otra caricatura: el MFP no es un máster de pedagogos. En la mayoría de universidades públicas, solo una o dos asignaturas están impartidas por pedagogos. El resto corre a cargo de economistas, filósofos, historiadores, sociólogos, matemáticos, filólogos o docentes de Secundaria en activo. La imagen del “poder pedagógico” que controla el Máster es una ficción sólo útil para alimentar relatos.

Mientras se discute sobre caricaturas, se ignoran los problemas reales. El primero es la privatización creciente del Máster hasta convertirlo en negocio: dos universidades privadas concentran el 25% de la matrícula. Además, la virtualidad mal entendida se ha convertido en una vía para masificar grupos y multiplicar ingresos. El Máster se ha transformado en un trámite administrativo y las universidades públicas, que deberían ser el eje de la formación docente, crecen menos en matrícula. Como llevan años advirtiendo “los malvados pedagogos”, el riesgo es que la formación del profesorado sea la obtención de un título sin más, sin que garantice calidad.

Esto no significa que la propuesta de ampliar el Máster a dos años sea incuestionable. Más duración no implica automáticamente mejorar. Es legítimo debatir si el diseño actual es adecuado, si las prácticas están bien tuteladas, si la calidad docente del mismo es la necesaria, si la coordinación entre universidad e institutos es suficiente o si el acceso a la profesión debería incluir un periodo de prácticas remuneradas. Pero ese debate debe hacerse desde el rigor, no desde el bulo o el desprecio.



Un modelo de educación camuflado

Porque la pregunta de fondo no es si el Máster es perfecto (no lo es), sino si queremos un sistema educativo donde los docentes estén formados al inicio para comprender lo que ocurre en sus aulas. Conviene decirlo claro: la crítica al Máster no es un desacuerdo sobre un programa formativo concreto, sino que esconde un modelo educativo camuflado. Bajo la apariencia de una crítica formal se cuela como paquete ideológico un modelo donde cada profesor interpreta los problemas desde sesgos, el fracaso escolar se atribuye al alumno, las desigualdades se naturalizan o la enseñanza se reduce a recetas trilladas. Así no se forman profesionales críticos, sino técnicos reproductores de inercias.

En ese sistema, parece que el papel del docente es fijar la altura del listón que deben superar sus alumnos, ofreciendo pocas herramientas y sin intención de hacerlo desaparecer. Subyace la excusa de que solo a través del esfuerzo se alcanzan objetivos, a pesar de que los estudios confirman obstinadamente que el contexto desfavorable del alumnado sigue siendo una brecha insalvable para el éxito escolar si el sistema no pone remedio.

Quienes sostienen que la formación pedagógica es prescindible plantean otra falsa dicotomía: o formación o recursos. El artículo que analizamos pregunta si es mejor tener dos años de Máster o reducir ratios. La respuesta es evidente: las dos cosas. Bajar ratios es imprescindible para mejorar la educación, pero no sustituye la necesidad de docentes bien formados. No se trata de elegir entre condiciones materiales y formación profesional, ya que ambas son necesarias.

En definitiva: la verdadera estafa está en hacer creer que la educación puede mejorar sin profesionales preparados, sin investigación, sin comprensión del aprendizaje y sin instituciones formadoras rigurosas. La estafa está en convertir problemas estructurales del Máster en otro ataque a la pedagogía. Volviendo al artículo de Juan Manuel Escudero, la estafa está en señalar el dedo mientras se deja de mirar la luna: el derecho de la ciudadanía a una escuela pública de calidad, impartida por docentes formados en condiciones dignas.

Firman también este artículo Albano de Alonso Paz, que es profesor y catedrático de Lengua y Literatura en el IES San Benito. Antonio Solano Cazorla es profesor y catedrático de Lengua y Literatura en el IES Bovalar. María del Mar Sánchez Vera es profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Y Manuel Fernández Navas es profesor titular en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga.

elPeriódico.com

Los docentes, figura clave para detectar y cuidar la salud mental del alumnado

El papel de los profesores no es diagnosticar ni tratar, sino detectar, acompañar y derivar a los servicios especializados en colaboración con las familias

Madrid 21 ENE 2026 12:23

El docente es una figura clave para detectar la situación vital del estudiante, aunque su papel no es diagnosticar ni tratar, sino detectar, acompañar y derivar a los servicios especializados en colaboración con las familias.

Esta es una de las principales conclusiones del 'Vademécum salud mental y bienestar emocional en la escuela' elaborado por un equipo de psicólogos y especialistas, que dirigidos por el doctor en Psicología y en Ciencias de la Salud Javier Urra, también exdefensor del menor, responde a 115 preguntas a través de una guía para el profesorado.

Con la colaboración de Siena Educación, Fundación Mapfre y Grupo Anaya esta guía de consulta publicada este miércoles orienta al docente sobre cómo afrontar trastornos que pueden surgir en el alumnado, situaciones de acoso escolar, de autolesiones o incluso de ideas suicidas.

Con este 'Vademécum', el profesorado tiene herramientas para actuar y sobre todo para detectar problemas a tiempo.

Urra incide en que el rol del docente es fundamental para detectar señales que pueden estar detrás de casos de ansiedad, trastornos de pánico, depresión, trastornos del comportamiento, de malestar psicosomático, de problemas de conducta alimentaria o incluso de autolesiones o ideas suicidas.

Estos son los problemas de salud mental más recurrentes en los estudiantes, señala en este libro en el que muestra preocupación por el trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA), que ha aumentado significativamente y está relacionado con la presión social y la estética en redes que ha generado una peor autoestima y un exceso de exigencia.

Asimismo, avisa de que existe una elevada ansiedad en el alumnado, por presión académica o miedo a no encajar en el grupo, mientras que la depresión alcanza cifras que son "cada vez más alarmantes" y "a menudo se enmascara en cambios de conducta, irritabilidad, aislamiento y conductas explosivas sin causa aparente".

Recuerda que el suicidio es la segunda causa de muerte no natural entre jóvenes de 15 a 25 años.

Explica que los problemas emocionales no se manifiestan igual en la niñez que en la adolescencia, ya que entre los 6 y los 12 años salen los sentimientos a través de rabietas, llanto frecuente, agresividad, dificultades para hacer amigos o quejas físicas como dolor de estómago.

De 12 a 18 años

Entre los 12 y los 18 años predominan otras señales, como la tristeza persistente, la apatía, la desesperanza o también se exterioriza de forma extrema con agresividad o con una rebeldía constante. ¿Cómo detectar malestar en el alumno?

El bajo rendimiento escolar puede ser un indicador de problemas emocionales subyacentes, ya que estos afectan a la concentración, a la motivación y a la asistencia a clases, así como cambios en el estado de ánimo (tristeza persistente, expresiones como "no valgo para nada", miedos injustificados o cambios bruscos de humor).

Dificultades académicas repentinas, conductas solitarias, cambios físicos (en el sueño o en el peso) o quejas de dolor de cabeza y estómago sin causas médicas, son otros indicadores.

Urre destaca que el profesorado como observador diario puede dar estas señales de alerta, aunque deja claro que su función es derivar al alumno hacia profesionales especializadas avisando a las familias, pero no intervenir.

"El rol del profesor es ofrecer contención, acompañamiento y un espacio de escucha segura, pero debe reconocer los límites de su papel", señala esta guía.

Observar patrones, acercarse con empatía al alumno, preguntando sobre cómo se sienten de manera privada y sin presión, fomentar la confianza y trabajar con el equipo educativo y las familias para dar una respuesta integral es clave, señala. El entorno escolar: factor de protección o de riesgo

Amistades

En la escuela los estudiantes descubren su identidad, socializan y hacen amistades, pero la diferencia entre un clima emocional positivo y respetuoso y un entorno hostil que genera ansiedad, comparaciones o frustración es clave, explica la guía que ve fundamental una buena actitud del profesorado y un espacio educativo que promueva la diversidad y la inclusión.

Los profesores pueden crear un ambiente de aula que promueva la salud mental positiva, promoviendo el respeto mutuo, estableciendo normas de convivencia claras, animando a los estudiantes a hablar de sus emociones sin juicio de valor y evitando la carga de tareas académicas.

Recomienda incluir actividades sobre resolución de conflictos, empatía, asertividad, autocontrol y reforzar los logros, "por pequeños que sean".

Acoso escolar

La guía da respuesta a preguntas como: ¿por qué se produce el acoso escolar en las aulas?, ¿qué tipo de apoyo psicológico necesita el acosado y el agresor?, ¿qué debe hacerse tras el conocimiento del suicidio de un alumno o alumna o de un trabajador del centro?, ¿cómo intervenir si se sospecha de malos tratos en el hogar? o ¿a quién debo informar primero si identifico un abuso sexual?

También aborda el problema de las adicciones a sustancias, al juego o a las pantallas, además de la identidad sexual o cómo identificar pautas en los padres y madres que pueden desestabilizar emocionalmente al alumno.

Noticias de Navarra

Avalan como fija a una profesora que enlazó en Navarra doce años de contratos

El TS confirma la sentencia que había estimado la demanda de una trabajadora de Música y Artes

EFE. Pamplona 21-01-26

El Tribunal Supremo ha confirmado la condición de personal laboral fijo de una trabajadora del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra que encadenó durante más de doce años contratos administrativos temporales, pese a desempeñar funciones estructurales y permanentes.

La sentencia, a la que ha tenido acceso EFE, declara firme el pronunciamiento del Juzgado de lo Social número 4 de Pamplona que ya había estimado la demanda de la trabajadora y reconocido la naturaleza laboral fija de su vínculo con la Administración desde el inicio de la prestación de servicios en septiembre de 2010.



La afectada venía prestando servicios como profesora de Música y Artes (especialidad Piano) en el Conservatorio Profesional Pablo Sarasate de Pamplona mediante sucesivos contratos administrativos temporales desde 2010. Accedió al puesto tras superar un proceso selectivo público, aunque sin obtener plaza. La sentencia considera probado que durante años no se justificaron adecuadamente las nuevas contrataciones, que las resoluciones administrativas que las autorizaban eran incluso posteriores a la firma de los contratos y que la plaza desempeñada nunca fue incorporada a la plantilla orgánica, pese a responder a necesidades permanentes del servicio.

La Opinión www.laopiniondemurcia.es
DE MURCIA

Agresiones a padres y pantallas, los principales problemas de salud mental en jóvenes murcianos

En 2025 se atendieron a casi 6.000 jóvenes, padres y tutores en los 238 talleres desarrollados en 19 centros educativos, con medio centenar de derivaciones al Teléfono de la Esperanza

Las consultas por chat se han triplicado en el último año, un canal que emplean, sobre todo, los menores, mientras que los padres recurren más al número de teléfono

Judit López Picazo. 21 ENE 2026

"Proteger a los jóvenes de las pantallas" ha sido el principal enfoque del programa municipal de salud mental durante 2025, en palabras de la concejala de Bienestar Social, Familia y Salud, Pilar Torres, quien presentó el balance de actuaciones este miércoles.

El programa Sumate, desarrollado en colaboración con el Teléfono de la Esperanza, atendió el año pasado a casi 6.000 jóvenes, padres y tutores en los 238 talleres desarrollados en 19 centros educativos.

"Cada vez son más las agresiones de jóvenes hacia sus padres", aseguró Antonio Rubio, director técnico de Teléfono de la Esperanza de Murcia, quien detalló que "falta de control, agresividad, impulsividad, desmotivación y soledad son realidades que emergen durante los talleres preventivos y de intervención".

Intervenciones

Aunque, más allá de los talleres, se trata de un programa integral, con servicios complementarios. En situaciones de especial vulnerabilidad o agresividad, como ideación suicida o ganas de abandonar el hogar o los estudios, se activan protocolos de actuación en la sede del Teléfono de la Esperanza con profesionales de la salud mental.

En este último año, se han desarrollado unas 40 o 50 intervenciones con sesiones psicológicas o reuniones con la familia. Aunque las cifras son similares a las de años anteriores, ha aumentado la variedad de las causas.

En 2025, desde el Teléfono de la Esperanza han atendido muchas situaciones de agresiones a familiares, mala gestión de la frustración con relaciones de pareja y abandono escolar. En cuanto a los padres, piden, sobre todo, herramientas para afrontar los problemas en el seno familiar.

Nuevas temáticas

Por su parte, Lola Martínez, responsable de proyectos del Teléfono de la Esperanza, explicó que se trata de "un programa vivo, dinámico y flexible, que se adapta a la sociedad", lo que les permite detectar necesidades para incluir al catálogo de actividades nuevos talleres y temáticas.

"Tratamos de proteger a los jóvenes de las pantallas, por ello el programa se ha orientado más a esta temática en el último año", agregó la edil del ramo. En 2025, han destacado los talleres que abordan la relación de los jóvenes con el mundo digital y las redes sociales y cómo afectan estas plataformas a su identidad. En este sentido, Torres destacó los talleres 'Sin filtros' y 'Mi yo digital'.

Otra demanda novedosa, a través de los tutores escolares, es la de proporcionar técnicas herramientas a los jóvenes para afrontar el estrés que generan retos académicos como son los exámenes, que derivó en la creación de un taller específico.

Usuarios

De los 5.849 participantes, 5.537 fueron adolescentes de entre 14 y 17 años, que pedían trabajar situaciones como la autoestima y los conflictos. Aunque también se atendieron a 80 padres y madres cuyas mayores preocupaciones fueron no saber cómo relacionarse con sus hijos y situaciones de agresividad.

Asimismo, se dio asesoramiento a 23 docentes que, "a veces tampoco saben cómo intervenir o cómo llegar a los jóvenes", explicó el director técnico de Teléfono de la Esperanza.

El programa dispone de un número de teléfono las 24 horas del día para resolver consultas, así como un chat, canales que complementan a los programas presenciales en centros escolares para adaptarse a las nuevas formas de comunicación de los jóvenes.

Las consultas por chat se han triplicado en el último año, un canal que emplean, sobre todo, los jóvenes, desgranó Antonio Rubio, quien declaró: "No me da vergüenza admitirlo: a veces, no podemos responder a todas las peticiones que recibimos por chat". Por su parte, los padres utilizan más el número de teléfono habilitado.

Expansión

Desde el Teléfono de la Esperanza explicaron que son los directores eligen los talleres que se desarrollan en los centros y que 14 colegios han solicitado ya alguno de los talleres para el primer trimestre de este 2026 y se espera atender a más de 3.000 adolescentes.

Noticias relacionadas

Además, "gracias a que el Ayuntamiento de Murcia apostó por el programa, se corrió la voz por otros municipios y se exportará a otras zonas de la Región, como Lorca, Cartagena y el Mar Menor", anunció el director técnico de Teléfono de la Esperanza de Murcia.

LA VANGUARDIA

Los profesores pueden ser claves en la prevención de la salud mental de los alumnos

Fundación Mapfre y Anaya publican una guía completa y práctica que ayuda al profesorado a mejorar el bienestar emocional en la escuela

Carina Farreras. 21/01/2026

Los profesores pueden contribuir a mejorar los niveles de salud mental de los alumnos no solo creando entornos de bienestar emocional para evitar su aparición en el aula sino detectando los primeros indicios de problemas que ahora mismo están pesando en la juventud española (trastornos de alimentación, autolesiones, suicidios, etc.).

La nueva guía *Vademecum* no responsabiliza del estado de salud mental a los profesores sino que da pautas en contextos en los que los docentes, observadores cercanos de lo que ocurre en su clase, pueden actuar y prevenir. Y, en todo caso, informar a las familias y derivar a los especialistas.

En realidad, muchos educadores expresan su inquietud ante ciertas situaciones difíciles de conducir. Los autores del estudio sostienen que a menudo son testigos impotentes y una herramienta de estas características puede acompañarles. No obstante, reivindican la figura del orientador escolar a la que tildan de "figura imprescindible" y la del psicólogo escolar.

Vademecum, Salud mental y bienestar emocional en la escuela, liderado por el psicólogo Javier Urra, es fruto de la colaboración entre Siena Educación, Fundación Mapfre y Grupo Anaya. Un vademecum es, según la Real Academia Española (RAE) un "Libro de poco volumen y fácil manejo, que contiene las nociones y datos básicos de una disciplina". Es un término utilizado en la farmacología que los autores han querido utilizar para la salud mental.

Vademecum "nace en un momento en el que la salud mental infanto-juvenil se ha convertido en una urgencia social", explica en su prólogo la directora de la Fundación Mapfre, Elvira Vega. Pretende, según anuncia, "sumar conocimiento, experiencia y compromiso para que educadores, y profesionales dispongan de recursos útiles y accesibles" que les ayuden a cuidar la salud mental de los alumnos.

Para Urra, el profesor debe de educar en Matemáticas, en Filosofía, en Historia, en Geografía o en Ética, "pero también tiene que educar, porque hay familias que no saben, que no pueden, que no quieren y el último clavo ardiendo que tienen los alumnos es una profesora, un profesor, que les cambia la vida y que posiblemente no es el que más les enseñó".

Urra describe explica que el manual se ha concebido desde las mismas inquietudes del profesorado. Así, se han realizado estudios demoscópicos, con más de 850 respuestas de docentes del ámbito rural y de las ciudades, de colegios públicos, concertados, privados. Se han reunido preguntas tal y como han sido formuladas.

"Es desde el profesorado y para el profesorado este libro de asesoramiento", indica el psicólogo y ex defensor del menor. "Los redactores hemos buscado la brevedad, la concisión".

Por su parte, Marta Martínez, consejera delegada de Grupo Anaya, manifiesta que "apostar por el bienestar emocional en los centros educativos es apostar por una sociedad más justa, más humana y equilibrada". Anaya asume la edición y distribución gratuita del manual en 22.000 centros educativos de todo el país.



El profesorado se pregunta, por ejemplo, cómo puede distinguir un acoso escolar de un problema puntual, qué tipo de ayuda psicológica necesita un chico acosado o uno acosador, cómo detectar a tiempo problemas de salud mental, como combatir la estigmatización o qué hacer (y qué no) si un alumno cuenta un posible abuso sexual. Y más allá de problemáticas graves, se interroga sobre cómo puede contribuir a crear un ambiente de bienestar.

El manual se divide en diferentes capítulos, de los que, cada uno, contiene una selección de temas a modo de preguntas. Por ejemplo, en el primer capítulo, la detección temprana, se incluyen diez preguntas sobre las señales de alerta para detectar problemas de salud mental a tiempo. Se repasan los primeros indicios de dislexia, el trastorno del espectro autista, posibles abusos sexuales o la sospecha de un trastorno del espectro alcohólico fetal (TEAF).

Otro capítulo es el de las autolesiones y los suicidios que tanto preocupan a los docentes. Más allá de los protocolos, qué hacer en concreto. “Cuando se nos manifiestan ideas autolíticas o de suicidio, ¿Cómo identificarlas? ¿Qué hacer?” “¿Qué debe hacerse tras el conocimiento del suicidio de un alumno/a o trabajador del centro?”. “¿Qué debería hacer el centro con los padres que han perdido un hijo/a por suicidio?”, “¿Qué medidas tomar con los alumnos cuando uno de sus compañeros se ha suicidado?”.

Se repasan así, capítulo a capítulo, el papel del profesorado y el de los psicólogos; la convivencia escolar; los trastornos más frecuentes; el suicidio, las autolesiones y el duelo; acoso y violencia; adicciones y pantallas; diversidad, inclusión e identidad; estrategias en el aula; la familia; protocolos; y autocuidado del docente; y el papel de la genética en los trastornos.

Los profesores ¿a qué deben estar atentos?

Detectar a un alumno que lo está pasando mal en el aula no siempre es fácil, porque pueden intentar ocultarlo. Sin embargo, hay algunas señales de alerta (emocionales, conductuales, académicas y físicas) que orientan para identificar si alguno pudiera necesitar apoyo, explica el manual que diferencia las reacciones entre niños y adolescentes. “La clave es estar atentos a cambios en el comportamiento habitual de cada alumno y no en conductas aisladas”, afirma.

¿Qué observar?

- Señales emocionales: tristeza frecuente, llanto fácil, cambios de humor, irritabilidad, aislamiento en recreos y actividades grupales...
- Señales conductuales: retraimiento, desinterés en actividades de equipo, conductas disruptivas, evitar situaciones sociales, menor interacción en clase...
- Señales académicas: bajada brusca del rendimiento, falta de concentración, abandono de tareas, desinterés en asignaturas de las que disfrutaban...
- Señales físicas: cansancio constante, ojeras, falta de energía, quejas somáticas (dolor de cabeza/estómago), cambios en alimentación, somnolencia por falta de descanso...

¿Qué puede hacer el profesor?

- Observar patrones: no alertarse ante un episodio aislado, sino cambios sostenidos, en el aula, recreos o extraescolares.
- Acercarse de forma empática para saber cómo se sienten, preguntar de manera privada y sin presión.
- Fomentar un clima de confianza: el aula debe ser un espacio seguro para expresarse.
- Coordinarse con el equipo educativo y las familias para dar una respuesta integral.
- Derivar al profesional adecuado (orientador/a escolar, psicólogo/a, trabajador/a social) si las señales persisten o se intensifican.

Acoso e identificación del estigma

Puede sospecharse de que un estudiante puede estar siendo estigmatizado o aislado cuando se dan diferentes situaciones. Por ejemplo, cuando es excluido sistemáticamente de trabajos en grupo o actividades sociales, cuando es objeto de burlas, apodosos despectivos o miradas evitadas, cuando sus logros son atribuidos a la ayuda que le dan otros en lugar de su esfuerzo, o cuando se observa un cambio negativo en su autoestima y participación.

Otros indicadores de que un entorno puede ser estigmatizante giran en torno al lenguaje peyorativo que usan los niños (“está loco”, “es un raro”), cuando se producen rumores y cotilleos dañinos sobre un estudiante en particular, o cuando se evidencia una resistencia de otros alumnos y alumnas a colaborar o sentarse cerca de él o de ella.

¿Cómo trabajar la integración de aquellos alumnos excluidos por los demás?

“El docente tiene un papel fundamental en la construcción de un clima de aula donde prime la aceptación, el respeto y la cohesión entre el alumnado”, indican los autores del *Vademecum*. Su actitud, sus palabras y la

forma en la que organiza la convivencia escolar influyen directamente en cómo los alumnos se relacionan entre sí.

La exclusión se produce por múltiples causas: diferencias en la apariencia física, el origen cultural, el nivel académico, las habilidades sociales, intereses distintos, o incluso por prejuicios y estereotipos que se generan en el propio grupo. La orientación o identidad sexual, por ejemplo.

En el caso de alumnos con riesgo especial (inmigrantes, con dificultades del idioma, práctica de otra religión o pobreza), hay que actuar con planes específicos.

EL PAÍS **OPINIÓN**

Desburocratizar la escuela

La saturación de trámites y formularios en la escuela pública ha dejado de ser un comentario aislado para convertirse en un motivo de protesta generalizado

MIGUEL SOLER. 21 ENE 2026

En los últimos años, la saturación de trámites y formularios en la escuela pública ha dejado de ser un comentario aislado para convertirse en un motivo de protesta generalizado. Pero más allá del cansancio que provoca, lo que subyace en el fondo es algo aún más preocupante: la sensación creciente de que la administración desconfía del profesorado. No es solo que se pidan demasiados documentos, sino que se justifican como si los centros no fueran capaces de hacer bien su trabajo sin una verificación constante.

Y no es una percepción minoritaria: una encuesta presentada por STEs-Intersindical, con más de 13.000 respuestas, sitúa la burocracia en el centro del malestar docente: el 96% afirma que le resta tiempo para preparar y para atender al alumnado, y nueve de cada diez llega a decir que le asfixia. Cuando la escuela dedica sus mejores horas a justificar lo que hace, el mensaje de fondo es devastador: no confiamos en ti, y esa desconfianza termina pasando factura al profesorado, a su bienestar y al funcionamiento pedagógico de los centros.

La burocracia se ha convertido en el síntoma más visible de una lógica de desconfianza: si dudamos de la capacidad profesional de los docentes, multiplicamos controles; si multiplicamos controles, restamos tiempo al trabajo educativo; y cuando restamos tiempo al trabajo educativo, abrimos la puerta a más desconfianza.

No se trata de que deba desaparecer toda documentación, sino de poner fin a esa deriva que identifica calidad con comprobación permanente y compromiso con la acumulación de informes. La documentación útil existe y es necesaria: aquella que permite tomar decisiones, reflexionar sobre la práctica o garantizar derechos del alumnado. El problema surge cuando ese ejercicio razonable se convierte en una lógica de sospecha, en la que cada actuación del profesorado parece necesitar un rastro burocrático para ser considerada válida. Esa cultura del "demuéstralo todo" termina contaminando la vida del centro, porque transmite la idea de que solo aquello que queda registrado tiene valor pedagógico, relegando a un segundo plano el trabajo real en el aula, las relaciones educativas y el juicio profesional. En ese clima, la documentación deja de ser un instrumento al servicio de la mejora para convertirse en un fin en sí mismo, un mecanismo que consume tiempo, energía y confianza sin aportar necesariamente una mayor calidad educativa.

En la práctica, la digitalización y la expansión normativa han introducido tareas que, más que aportar claridad, añaden presión. La proliferación de plataformas, registros y aplicaciones no ha supuesto necesariamente una mejora de la gestión, y muchas direcciones confiesan sentirse atrapadas en una dinámica que obliga a justificar casi cada decisión. El verdadero agotamiento proviene del tiempo que se utiliza en procedimientos que no transforman nada dentro del centro, y que además transmiten la idea de que lo que ocurre en las aulas pesa menos que lo que puede verificarse por escrito.

Frente a este panorama, distintas administraciones educativas han empezado a reaccionar con planes que buscan simplificar trámites, reducir pasos innecesarios, integrar plataformas y revisar protocolos. Son avances valiosos, pero aún insuficientes: las medidas continúan siendo parciales y descoordinadas. Lo que reclaman la mayoría del profesorado y de las direcciones es un marco más ambicioso: hay que establecer con claridad la documentación que es verdaderamente necesaria y la que puede eliminarse, integrarse o transformarse en herramientas útiles. Para avanzar de verdad no basta con pequeñas correcciones técnicas, sino con una visión que ponga la burocracia al servicio de la educación, y no al revés.

Tan importante como simplificar procesos es transformar la lógica de la supervisión. Necesitamos pasar de un modelo centrado en exigir evidencias previas a otro que privilegie el acompañamiento pedagógico, la observación de lo que realmente sucede en las aulas y el apoyo a los proyectos de centro. Supervisar menos en papeles y más en prácticas significa dar credibilidad al trabajo docente y reconocer su profesionalidad. Pero para que esa visión sea viable hace falta algo que hoy escasea dramáticamente en muchos centros, sobre todo de primaria: personal administrativo suficiente. Sin ese apoyo, las direcciones seguirán dedicando horas a tareas que no son propiamente educativas y que bloquean su papel de liderazgo pedagógico.



La consecuencia de liberar a los centros de cargas innecesarias sería doble: reduciría el desgaste del profesorado y permitiría concentrar la energía colectiva en lo que realmente cambia la vida del alumnado. Porque desburocratizar no es renunciar a los controles que garantizan la equidad y la transparencia, sino distinguir con claridad entre lo útil y lo superfluo, entre lo que protege derechos y lo que solo ocupa tiempo.

En última instancia, todo se resume en la confianza. Si seguimos tratando al profesorado como un colectivo que necesita ser supervisado continuamente, alimentaremos la espiral de papeles. Si, por el contrario, diseñamos un sistema que confíe en su profesionalidad, que pida solo lo indispensable y que ofrezca apoyo real, la burocracia dejará de ser un obstáculo y se convertirá en una herramienta sensata al servicio de la calidad educativa. Así podremos recuperar la esencia de la escuela: enseñar, aprender y construir ciudadanía.

Miguel Soler es secretario de Educación de la ejecutiva del PSPV-PSOE

europapress.es

Expertos publican un vademécum para la salud mental de los alumnos: "Sustituir la parte humana con máquinas no funciona"

El 70% de los docentes considera "muy importante" contar con un protocolo de salud mental

MADRID, 21 Ene. (EUROPA PRESS) - Una veintena de profesionales con experiencias en centros educativos han publicado el 'Vademécum salud mental y bienestar emocional en la escuela', en el que ofrecen estrategias y herramientas útiles en el día a día escolar.

"Cuando nuestra sociedad no era tan tecnológica había un círculo de apoyo que acompañaba a los niños y a los jóvenes. Ahora estamos tratando de suplir esa parte humana con unas máquinas, con TikTok, con Instagram, pero no funciona igual", ha advertido la presidenta de ADiMAD, Rosa Rocha, una de las autoras del documento elaborado por la Fundación Mapfre, Siena Educación y Grupo Anaya.

El vademécum, elaborado a partir de la experiencia real en centros educativos, responde a 115 preguntas reales y recurrentes de docentes y equipos de orientación, ofreciendo herramientas y estrategias prácticas para acompañar el bienestar emocional del alumnado y facilitar su labor diaria.

Durante la presentación, el director del proyecto y primer Defensor del Menor, Javier Urra, ha explicado que este libro, "breve y de fácil consulta", es un apoyo al profesorado, pues aporta nociones clínicas "esenciales", referidas mayoritariamente a sus alumnos. Se trata de una guía compacta, que puede llevarse en un bolsillo, y que se amplía con aspectos de salud mental, de padres, y de los propios docentes. Su finalidad es promover la salud mental, prevenir en lo posible trastornos, detectar y derivar a los clínicos lo relevante y significativo.

"Cada vez que un docente se preocupa por el bienestar emocional de un alumno, está sembrando futuro", ha señalado. Además, ha subrayado que el profesor debe educar en Matemáticas, en Filosofía, en Historia, en Geografía o en Ética, "pero también tiene que educar, porque hay familias que no saben, que no pueden, que no quieren y el último clavo ardiendo que tienen los alumnos es una profesora, un profesor, que les cambia la vida y que posiblemente no es el que más les enseñó".

PAUTAS ANTE SITUACIONES SENSIBLES COMO IDEAS SUICIDAS O AUTOLESIONES

El vademécum también aborda pautas ante situaciones sensibles como la actuación ante señales de ideación suicida, acompañamiento en casos de autolesiones o la gestión de pérdidas y duelos en el contexto escolar.

En relación con pantallas y adicciones el documento recoge claves para reconocer su impacto en el desarrollo físico, emocional y social (aislamiento, bajo rendimiento o conductas de riesgo). "Los profesores dicen 'oye, TikTok nos está dañando'. Lo ideal es jugar con otros niños, salir al contacto con la naturaleza. Hay más peligro a veces con un chico metido en un smartphone que antes en la calle a las tres de la noche", ha alertado Urra.

En su intervención, la presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España, Ana Cobos, ha avisado de que ahora los jóvenes "son capaces de seguir a cualquiera": "No tenemos referentes". Así, ha lamentado que los menores hacen caso a "cualquiera" que aparece en TikTok hablando "sin ningún rigor, dando ideas peregrinas de cómo autolesionarse, de cómo prevenir el cáncer de piel, como decía un futbolista". "Tienen esos referentes que no tienen ninguna formación, ningún rigor.

Hace unos años en nuestro país, en todo el mundo, para ser referente de algo tenías que acreditar una formación. ¿A quién hacíamos caso? Pues al cura, al médico, al maestro. Ahora se le hace caso a cualquiera, a cualquier tiktokker que aparece o youtuber que aparece y da pautas a nuestros chicos", ha criticado. Por ello, la experta ha apostado por "regular internet": "Esto es una jungla, habrá que regularlo, habrá que ver si podemos hacer algo para que nuestros jóvenes no accedan a esos contenidos que son muy perniciosos". "Hay pautas en internet para que los niños puedan seguir conductas alimentarias que terminen en un grave trastorno, autolisis, depresión, porno. Es terrible el riesgo de internet. Los niños tienen unos referentes negativos", ha aseverado.

Los expertos han destacado durante la presentación la importancia de la detección temprana y la actuación coordinada del profesorado y los equipos de orientación ante las conductas de riesgo y las situaciones de acoso en el entorno escolar. Según el estudio 'El estado de la salud mental en el aula 2025', elaborado por Fundación Mapfre y Siena Educación, el 70,1% de los docentes ve "muy importante" crear un protocolo de salud mental, especialmente, teniendo en cuenta que solo uno de cada tres de ellos (31,1%) califica el bienestar emocional de su alumnado como "bueno" o "muy bueno" y que, cuando existe un problema, no siempre se verbaliza, ya que el 51,1% afirma que menos de la mitad de sus estudiantes habla con ellos en alguna ocasión de sus dificultades emocionales.

PREGUNTAS A LAS QUE RESPONDE EL VADEMÉCUM

Las preguntas a las que responde el documento se organizan en ámbitos como la detección temprana de señales de alerta (cambios en el estado emocional, descuido del autocuidado y conductas agresivas), la prevención del estigma y el acompañamiento desde la colaboración educativa; la creación de un aula segura; la identificación de dificultades emocionales frecuentes (ansiedad, depresión, trastornos de conducta, trastornos de la alimentación o malestar psicossomático); la actuación ante conductas de riesgo (autolesiones e ideación suicida); la respuesta frente a acoso, violencia y maltrato; el impacto del uso problemático de pantallas y de las adicciones comportamentales; y la promoción de una escuela inclusiva y respetuosa con la diversidad.

El libro también aborda situaciones especialmente sensibles, como la actuación ante señales de ideación suicida, el acompañamiento en casos de autolesiones o la gestión de pérdidas y duelos en el contexto escolar, poniendo el acento en la seguridad, la coordinación y la identificación de alumnado vulnerable.

Del mismo modo, ofrece pautas para intervenir ante acoso y violencia, incluida la dimensión digital, con orientación para acompañar a la víctima, trabajar con el agresor y activar medidas con el grupo y los testigos para frenar la dinámica.

En relación con pantallas y adicciones comportamentales, el vademécum recoge claves para reconocer su impacto en el desarrollo físico, emocional y social (aislamiento, bajo rendimiento o conductas de riesgo) y plantea pautas de prevención basadas en el diálogo, la detección de señales y la promoción de hábitos saludables.

Y, en materia de inclusión, incorpora recomendaciones para construir entornos accesibles y seguros, aplicando principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje, y para acompañar al alumnado desde el respeto a la diversidad.

Por último, el documento incluye orientación para la gestión de crisis emocionales en el centro (priorizando la seguridad y la coordinación interna y sanitaria cuando proceda), así como pautas para facilitar la reincorporación progresiva tras un ingreso o ausencia por salud mental.

El texto se completa con un apartado sobre factores familiares y sociales que pueden influir en el bienestar del alumnado y con recomendaciones para prevenir el desgaste emocional del profesorado (burnout), combinando autocuidado, apoyo del equipo y medidas organizativas.

EL PAIS

¿Qué hago si un alumno me cuenta algo realmente grave y me pide que no se lo cuente a nadie?

Un vademécum para el profesorado da respuesta a 115 preguntas reales de docentes sobre problemas de salud mental, abuso sexual o violencia

CAROLINA DE LIMA. Madrid - 21 ENE 2026

"No tienes que afrontar esto solo, hay personas aquí que quieren ayudarte". "Gracias por confiar en contármelo". Son frases decisivas que un docente puede pronunciar cuando detecta que algo no va bien en el aula. A lo largo de su carrera, es habitual que el profesorado se enfrente a situaciones complejas: alumnos con cambios emocionales y comportamentales bruscos, confesiones de ideas suicidas o señales de que están sufriendo algún tipo de violencia. En estos casos, la observación, la escucha y la coordinación con otros profesionales resultan fundamentales para prevenir daños. Con ese objetivo nace el *Vademécum Salud mental y bienestar emocional en la escuela*, publicado este miércoles. El manual responde a 115 preguntas reales planteadas por docentes de todo el país sobre situaciones que afrontan en su día a día. Publicarán 22.000 ejemplares que distribuirán gratuitamente a cerca de 20.000 (de los 34.920) centros educativos no universitarios de toda España.

Las conductas de los alumnos pueden manifestarse de muchas formas. Aislamiento, agresividad, tristeza intensa, dificultades académicas repentinas, cambios bruscos de peso, dolores o cansancio constante. Según el vademécum, el profesorado se encuentra en una posición privilegiada para detectar y acompañar estos cambios. "El profesor es el fonendoscopio de lo que le acontece a un alumno", resume Javier Urra, catedrático de Psicología de la Universidad Complutense y director del estudio. El experto subraya que, al convivir con el estudiante durante meses, el docente puede identificar señales de alarma que otros profesionales no perciben.

El manual —editado por Anaya con el apoyo de la Fundación Mapfre y Siena Educación— insiste en que estas señales deben interpretarse siempre en relación con el propio alumno, comparándolo consigo mismo en distintos momentos, y no a partir de tablas normativas. “Si el chico siempre ha sido feliz, contento, tiene amigos y de pronto se muestra irascible o evitativo, puede que algo esté pasando”, explica Urra. Y pone ejemplos concretos: “Si el lunes el niño llega desarropado, sucio, sin peinar, ¿qué ha pasado en su casa? Si el viernes no tiene amigos con los que quedar, ¿por qué ese problema de socialización? Y si llega mayo y lleva manga larga, ¿no será que se está haciendo autolesiones en los antebrazos?”.

María Rosa Rocha, presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (ADIMAD), ha explicado en la rueda de prensa de presentación del informe que esta labor ya está muy presente en los centros educativos de todo el país, aunque a menudo pase desapercibida. Urra explica, por su parte, que los docentes muestran dudas ante la creciente diversidad de situaciones que se presentan en las aulas. “Están muy preocupados por el altísimo grado de ansiedad del alumnado y perciben que, en muchos casos, las redes sociales están maleducando emocionalmente a sus estudiantes”, señala. En un estudio previo, *El estado de la salud mental en el aula 2025*, los docentes consultados enviaron 850 preguntas que han servido de inspiración para las 115 del vademécum.

El documento, elaborado por 21 especialistas entre psicólogos, psiquiatras y terapeutas ocupacionales, no solo orienta sobre qué observar, sino también sobre cómo actuar ante situaciones de riesgo. En casos de sospecha de abuso sexual, por ejemplo, el manual recomienda escuchar al menor sin interrogar con preguntas invasivas, no investigar por cuenta propia, no prometer confidencialidad y no confrontar al presunto agresor. Además, aclara que no son necesarias pruebas, sino una sospecha fundada.

El vademécum detalla también los pasos a seguir. El primero es comunicarlo al director o coordinador del centro, que debe activar el protocolo correspondiente para dar aviso inmediato a servicios sociales, fiscalía de menores o fuerzas de seguridad. Solo después de estas actuaciones interviene el psicólogo, encargado de la evaluación y contención emocional de la víctima. “Aunque el profesional de la salud mental es fundamental, no es la primera persona a la que se debe informar en un caso de abuso sexual”, subraya el documento.

Problemas emocionales o de salud mental

Cuando lo detectado es un posible problema emocional o de salud mental, el papel del profesorado es identificar señales y derivar el caso al orientador o psicólogo del centro y, en su caso, a la familia. “El profesor no tiene por qué intervenir en lo que es estrictamente clínico”, aclara Urra, salvo en casos de problemas de conducta vinculados a factores visibles del entorno escolar. “Si un niño es acosado por su identidad sexual o por ser diferente, ahí sí debe intervenir el docente, porque son elementos externos los que están generando el sufrimiento”.

La presidenta de ADIMAD advierte de que ocuparse del bienestar emocional del alumnado también genera una sobrecarga creciente al profesorado, que no cuenta con los recursos suficientes. “Cada vez recaen más responsabilidades sobre nuestros hombros y nos vemos desbordados”. Rocha reclama más orientadores en los centros educativos, mayor peso de la figura del coordinador de bienestar y la implantación de psicólogos escolares por zonas.

Esta profesora también cuestiona que, ante cualquier problema social, la escuela se convierta en el único espacio de respuesta. “La sociedad también debe empezar a establecer otro tipo de estrategias, otra forma de ayudar a los menores, porque también sería importante que algunas de las familias también estuviesen más implicadas en la educación”, defiende.



Aumenta la brecha de género en los ciclos industriales de Formación Profesional vasca

Desde Hetel reclaman mejor orientación en la educación obligatoria y políticas empresariales sensibles con las prioridades laborales de las mujeres

Idoia Alonso NTM. Bilbao 22-01-26

Que la Formación Profesional vasca está masculinizada y que la presencia de mujeres en los ciclos industriales es residual es un hecho conocido. Lo que no lo es tanto es que la brecha de género en la rama industrial, lejos de menguar, se está haciendo cada vez más ancha. Esta es una de las conclusiones del informe que ha publicado Hetel sobre algunas características de la situación laboral de las mujeres en los ciclos formativos de sus centros durante el curso 2024/2025. Esta realidad, como explica Julen Elgeta, presidente de Hetel, “pone de manifiesto que las medidas actuales no están logrando revertir la brecha de género en los ámbitos STEM”.

El informe identifica además una evolución asimétrica entre géneros. Mientras se detecta un aumento progresivo de la presencia masculina en algunas familias tradicionalmente feminizadas, no se observa un movimiento equivalente de mujeres hacia las familias industriales y tecnológicas. E incluso hay una involución en ciertos grados como la informática, donde cada vez hay menos chicas matriculadas, mientras otras titulaciones aumentan anualmente el equilibrio de género. "Este desequilibrio contribuye a reforzar la segregación estructural del sistema y tiene un impacto directo en las oportunidades laborales posteriores", explica Elgeta.

A pesar de este contexto de segregación, la empleabilidad de las mujeres tituladas en FP en los centros es elevada, y confirma el papel de la Formación Profesional como una vía eficaz de acceso al empleo, principalmente en las familias industriales y tecnológicas. La inserción laboral mejora de forma clara a medida que aumenta el nivel de cualificación, siendo más alta en los ciclos de especialización, con un 100% de empleabilidad en Dual Intensiva, y en los de grado superior y medio industriales también en la modalidad de Dual Intensiva.

Los datos don tozudos. En números globales, en la FP de Euskadi un 65% son hombres y un 35%, mujeres. Pero es que, además, en los ciclos industriales y tecnológicos, los que mayor empleabilidad tienen, la desproporción es mayor, y únicamente el 10% del alumnado son mujeres. Mientras, en los ciclos de servicios, a pesar de que hay un cierto equilibrio en relación con el género del alumnado, sigue habiendo más presencia femenina, que se concentran principalmente en sanidad, servicios socioculturales y administración y gestión. Esta tendencia se mantiene estable en el tiempo.

Como explica el presidente de Hetel, "los resultados de este informe refuerzan la necesidad de seguir impulsando estrategias de orientación, sensibilización y acompañamiento que fomenten la presencia femenina en las familias profesionales industriales y tecnológicas, así como políticas empresariales sensibles a las prioridades laborales de las mujeres". En opinión de Elgeta, "vanzar hacia una FP y un mercado de trabajo más equitativos requiere abordar de forma conjunta la dimensión formativa, laboral y de género". La Estrategia FP Euskadi 2030 que ha presentado esta semana el Departamento de Educación prevé varias iniciativas para abordar este problema.

INFORMACIÓN

Educación pone fecha a la subida pendiente del 2,5 % a los profesores de la Comunidad Valenciana

La consellera dice que está "inmersa" en un calendario de negociación con los sindicatos para abordar el aumento de los sueldos

A. Fajardo. 22 ENE 2026

La consellera de Educación, Carmen Ortí, ha puesto fecha para abonar a los 70.000 profesores de la Comunidad Valenciana la subida salarial del 2,5 % correspondiente al año 2025 que aprobó el Gobierno central. Prevé que sea a partir del próximo mes de febrero.

Así lo ha anunciado la responsable del departamento autonómico este miércoles en un desayuno informativo organizado por la Federación de Centros de Enseñanza de Valencia (FECEVAL), en el que ha reafirmado "el compromiso de la Conselleria con la subida salarial de los docentes", que se formalizará en primer lugar con el pago de esta revalorización salarial, que será progresiva hasta el año 2028. Además, se ha comprometido a la actualización de las tablas salariales con efectos de 2023 para el personal docente de los centros privados concertados.

También se ha referido a otros acuerdos sobre los que trabaja la conselleria, como la dotación de recursos suficientes para la aplicación de las subidas salariales del personal complementario, cuya financiación se integra en la partida correspondiente al módulo de otros gastos. "De esta forma, se adopta el compromiso de adecuar progresivamente estas cuantías de manera alineada y proporcional al incremento previsto para personal docente", han añadido desde Educación.

Ortí ha realizado estos anuncios justo un día después de que los cuatro sindicatos que convocaron la huelga del 11 de diciembre, el STEPV, UGT, CC OO y CSIF, exigieran a la dirigente autonómica una reunión colectiva para abordar, precisamente, la subida salarial a los docentes en la parte que corresponde al Consell, entre otras cuestiones.

Los sindicatos han exigido casi medio millón de euros más al año de presupuesto para poder subir el sueldo al profesorado y salir de la cola de los peor pagados del país. Una cantidad que sale a una media de poco más de 500 euros (brutos) de subida mensual por docente en 14 pagas.

Frente a la presión por nuevas movilizaciones, Ortí ha asegurado que la conselleria está "inmersa en un calendario de negociación para el curso actual que permitirá abordar los principales retos a los que nos enfrentamos".



Otros avances

Durante el encuentro en Valencia, la consellera ha destacado otros de los acuerdos alcanzados en materia de mejoras de las condiciones del personal docente, entre las que se encuentra la ampliación de la dotación horaria en la Formación Profesional, que contaba con cinco horas para el desarrollo de la Formación en los Centros de Trabajo y que ahora se incrementa con hasta seis horas más.

También ha puesto en valor “el avance histórico y transformador” que ha supuesto la gratuidad de la educación de 0 a 3 años, “dado que elimina barreras económicas en la primera etapa educativa y fomenta la conciliación familiar”.

Asimismo, ha resaltado el apoyo que esta medida supone a la red de pequeñas empresas que conforman el sector, compuesta por más de 600 centros autorizados. La consellera ha subrayado que en el curso 2024-25, la Generalitat “apostó por una educación infantil gratuita y universal, implantada por primera vez en la Comunidad Valenciana con un coste total de 163 millones de euros, lo que ha supuesto un avance significativo para el sistema educativo”.

Asimismo, con la entrada en vigor de la universalización, “se ha pasado de 21.000 menores escolarizados de forma gratuita en el curso 2023-24 a 44.230 en el curso 2025-26”, duplicando el número de alumnos y alumnas beneficiarios.

EL PAIS

La FP privada crece el doble de rápido que la pública: miles de jóvenes pagan hasta 9.000 euros por cursar una titulación

La falta de plazas públicas obliga a un número cada vez mayor de alumnos a hacer grandes desembolsos o renunciar a las titulaciones deseadas, advierte un informe de CC OO

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 22 ENE 2026

La FP es una de las grandes historias de éxito educativo de España en lo que va de década. Una alineación de elementos —cambios en el mercado laboral y en la visión de las familias sobre la enseñanza en general y la profesional en particular, una clara apuesta política, una nueva ley, y un aluvión de fondos europeos— han producido una explosión en los estudios. En seis cursos, la Formación Profesional ha ganado 344.073 alumnos, un 41% más, hasta alcanzar 1.181.272. Detrás de la reluciente fachada parpadean, sin embargo, varias señales de alarma. Una de ellas es la rápida expansión de la enseñanza privada en la FP, que ha crecido en dicho periodo más del doble de rápido que la pública.

La falta de plazas públicas, advierte un informe de Comisiones Obreras publicado este jueves, obliga a un número cada vez mayor de jóvenes a pagar entre 3.000 y 9.000 euros por estudiar los ciclos (en la pública es gratuito, salvo en Madrid y Cataluña, donde los ciclos superiores rondan los 800 euros). Y, si no pueden pagarlos, a “abandonar determinados itinerarios formativos”, lo que tiene “un impacto especialmente negativo sobre las clases trabajadoras y la juventud con menos recursos, que ve limitado su acceso a las titulaciones” con mejores expectativas de empleo y salario, advierte el sindicato.

En el curso 2018-2019 la pública tenía 600.113 estudiantes de FP, lo que representaba el 72% del total. La privada tenía, por su parte, 237.086, un 28%. Seis años más tarde, la pública suma, 780.338, y la privada, 400.934, y sus cuotas del alumnado han pasado a ser el 66% y el 34% respectivamente. La pública, impulsada en ese periodo por una inversión de 748 millones de euros para la creación de nuevas plazas por parte del Ministerio de Educación, aumentó un 30% su número de estudiantes. La privada, entre tanto, lo hizo un 69%, lo que supone que significa que creció 2,3 veces más rápido.

El avance de la privada se debe en gran medida al extraordinario *boom* de la FP a distancia. Una modalidad en la que la privada ha crecido nada menos que el 324% hasta sumar 128.971 alumnos, lo que la ha llevado a superar a la pública (que tiene ahora 94.329 estudiantes, tras haber crecido un 65%). Esta es la segunda señal de alarma que destaca el informe de Comisiones, ya que la FP privada a distancia no alcanza en parte de los casos los estándares exigibles en materia de “tutoría, evaluación, presencialidad durante el desarrollo de las prácticas y transparencia”, por lo que el sindicato reclama un auténtico programa de inspección público.

Disparidad por comunidades autónomas

La penetración de la privada es muy distinta en unas comunidades autónomas y otras, con diferencias que alcanza los 35 puntos porcentuales en el caso de los estudios de FP en formato presencial. Los territorios con mayor peso de la privada presencial son Euskadi (44%), Madrid (38%), Aragón (36%), y Cataluña (35,6%). Y aquellos donde menos cuota tienen son Canarias (9%), Castilla-La Mancha (12%), Extremadura (14%), y Navarra (18%). La media en España de estudiantes en la privada en la modalidad presencial es del 28,4%.

En lugares como Madrid y Cataluña, señala el sindicato, “la falta de plazas públicas en ciclos de alta empleabilidad deriva de forma sistemática al alumnado hacia centros privados, encareciendo el acceso y

consolidando una lógica de selección por renta”. Mientras que en territorios como Castilla-La Mancha, Castilla y León, Extremadura o Galicia los problemas proceden de “la baja densidad empresarial y la dispersión territorial, que dificultan la disponibilidad de prácticas y el acceso efectivo a determinados ciclos, especialmente fuera de las capitales”.

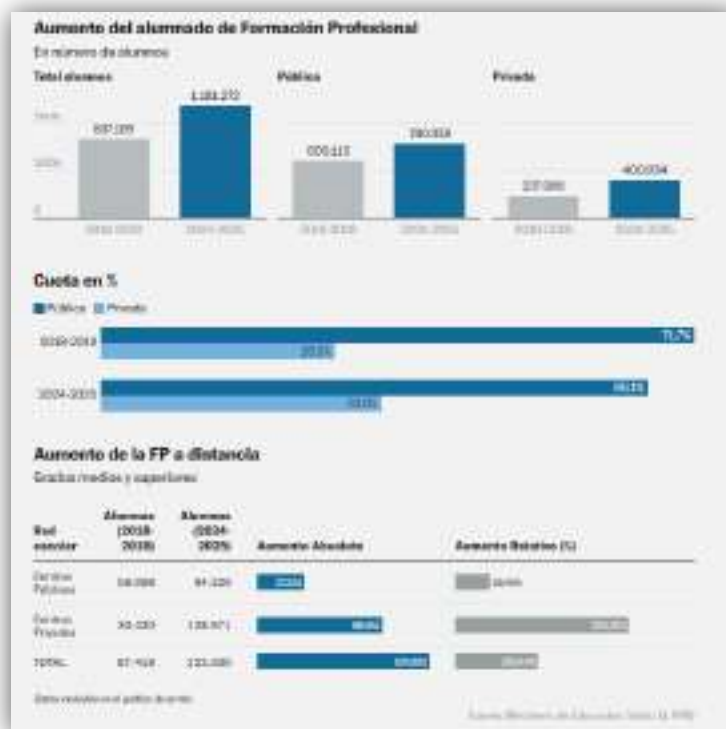
El informe de Comisiones Obreras ofrece los datos territorializados (por comunidades) de la privada sin incluir al alumnado a distancia para evitar la distorsión que genera el hecho de que la mayoría de empresas que la ofrecen están ubicadas en Cataluña y Madrid. Al matricularse en dichos centros, a efectos de la estadística oficial los estudiantes residentes en otras autonomías pasan a constar como alumnos de Cataluña y Madrid. Eso explica que entre ambas sumen casi el 80% de la matrícula a distancia de la privada (101.851 estudiantes) y que en muchas comunidades aparezcan cifras muy bajas de alumnado de FP privada a distancia (en cuatro, de hecho, no consta que haya ninguno matriculado).

Las titulaciones filón para la privada

Comisiones identifica ocho titulaciones que la educación pública mantiene una oferta claramente inferior a la demanda o que incluso no se oferta en algún territorio, y en las que, como consecuen-

cia, la privada ha encontrado un filón, la mayoría sanitarias y tecnológicas. Se trata de Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear; Radioterapia y Dosimetría; Higiene Bucodental; Anatomía Patológica; Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma; Desarrollo de Aplicaciones Web; Educación Infantil, e Integración Social.

El sindicato propone una batería de medidas para revertir la tendencia de los últimos años. La primera, un “plan estatal-autonómico de expansión de la FP pública con financiación plurianual, priorizando centros de alta demanda y territorios con mayor privatización o listas de espera. El documento propone también establecer criterios obligatorios, como ratios máximas de alumnos por tutor en ambas redes educativas. Un refuerzo del sistema de inspección para garantizar la calidad en la privada. Y un sistema integrado de datos, que permita conocer cuántas plazas públicas se ofertan en cada comunidad autónoma, cuál es la demanda, la lista de espera por ciclo formativo, así como cuáles son sus tasas de abandono, titularidad y grado de inserción laboral una vez terminado. Comisiones también reclama un registro público único de centros autorizados, y que, para ser incluidos en él, las empresas deban acreditar unos mínimos de plantilla, equipamiento y tutoría de prácticas, así como un sistema que garantice la “trazabilidad” de las prácticas.



europapress.es

El sueldo depende más de los estudios y ocupación de los padres que ir a una universidad pública o privada, según Funcas

MADRID, 22 Ene. (EUROPA PRESS) - Las diferencias salariales entre titulados de universidades públicas y privadas en España, especialmente visibles en las comparaciones simples, no responden al hecho de haber estudiado en una u otra universidad sino a características previas del alumnado.

Así lo refleja Funcas en el artículo 'La inserción laboral de los titulados en universidades públicas con respecto a las privadas', en el que analiza datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), la Seguridad Social y el Instituto Nacional de Estadística (INE). El estudio busca "ir más allá de comparaciones simples y matizar la creencia de que las universidades privadas generan sistemáticamente mejores resultados salariales que las públicas".

Al incorporar datos por área de estudio, cohorte, territorio, género, nota de acceso y origen socioeconómico, la prima salarial asociada a la universidad privada "desaparece". Incluso cuando se comparan titulados muy similares entre sí, los egresados de universidades públicas "no presentan peores resultados salariales y, en algunos casos, muestran una ligera ventaja relativa".



El punto de partida es una comparación de los ingresos laborales medios de los titulados de universidades públicas y privadas, sin introducir ningún ajuste adicional. Estas comparaciones muestran que los titulados de universidades privadas "presentan ingresos más elevados que los de las públicas en los primeros años tras la graduación".

Sin embargo, una parte sustancial, y en algunos casos la totalidad, de esa brecha salarial desaparece al introducir controles básicos, lo que sugiere que las comparaciones brutas entre la pública y la privada tienden a sobreestimar el efecto propio del tipo de universidad. "El mercado de trabajo parece remunerar principalmente el ámbito de estudio, las características previas de los individuos, más que el carácter público o privado de la institución en la que cursaron sus estudios", ha explicado el director del área de Educación de Funcas y autor del análisis, Ismael Sanz.

El ámbito de estudio y el origen familiar, especialmente la ocupación de los progenitores, y el rendimiento académico previo explican una parte muy significativa de las diferencias en la inserción laboral temprana. "Es decir, una parte muy relevante de la brecha salarial observada inicialmente se debe a quién llega a cada tipo de universidad, y no a lo que la universidad hace con sus estudiantes", puntualiza el autor.

Aunque los titulados de universidades privadas parten de posiciones laborales más favorables, los egresados de universidades públicas muestran una trayectoria de ingresos "más dinámica" en los primeros años de carrera y al cuarto año convergen hacia los de la privada.

Una posible interpretación que hace el autor es que "estos titulados van convergiendo hacia empleos mejor remunerados o mejorando su posición dentro de las empresas, lo que podría reflejar un mejor desempeño respecto a los de la privada".

Cuando se introduce información sobre el origen socioeconómico de los estudiantes, el panorama "cambia sustancialmente". Al comparar titulados de universidades públicas y privadas procedentes de hogares con un nivel educativo similar, el coeficiente negativo asociado a haber asistido a una universidad pública desaparece. Los ingresos de los titulados de universidades públicas y privadas son muy similares entre estudiantes con un entorno familiar educativo comparable, e incluso en algunos casos se convierte en favorable para los primeros.

El nivel educativo de los progenitores se relaciona de manera positiva con los ingresos. Así, proceder de un hogar en el que ambos padres tienen estudios superiores se asocia con unos 200 euros adicionales de ingresos anuales, independientemente del tipo de universidad cursada. "Este resultado confirma la importancia de factores asociados al entorno familiar, como el capital cultural, el acceso a información o las expectativas laborales, que influyen en la inserción laboral más allá del título universitario obtenido", señala el experto.

Un patrón muy similar emerge al introducir la ocupación de los progenitores. Los titulados procedentes de hogares en los que ambos padres desempeñan ocupaciones de alta cualificación presentan ingresos significativamente más elevados que el resto.

La nota de acceso muestra una relación positiva y estadísticamente significativa con los ingresos laborales cuatro años después de la graduación. Los estudiantes que acceden a títulos con mayor nota de acceso suelen obtener salarios más elevados en sus primeros años de carrera profesional.

THE CONVERSATION

Aprender inglés para enseñarlo: intercambios virtuales para los futuros docentes

Cristina Gómez Castro. Profesora Titular de Universidad. Área de inglés, Universidad de León

Mª Belén Labrador de la Cruz. Profesora de Inglés en la Universidad de León, Universidad de León

El inglés es el idioma principal de comunicación a nivel internacional. En su etapa de formación en la universidad, los futuros docentes de inglés han de aprovechar todas las oportunidades para mejorar sus destrezas orales y escritas. Además del aprendizaje derivado de las clases que reciben durante el grado, la inmersión lingüística se considera un buen complemento.

La experiencia de estudiar en el extranjero se ha idealizado a menudo como la fórmula para aprender un idioma y su cultura. Sin embargo, ¿qué ocurre cuando la movilidad física no es una opción para todos? De la misma manera que una cinta de correr en el gimnasio puede suplir la posibilidad de correr al aire libre, existen alternativas para fortalecer esos "músculos del aprendizaje" sin salir de nuestra ciudad.

Los intercambios virtuales son una alternativa eficaz a las estancias presenciales y, siempre que se diseñen y evalúen de forma correcta, pueden ofrecer una experiencia rica y transformadora, preparando a los futuros docentes para un mundo globalizado.

Intercambios virtuales para futuros docentes

Nuestro proyecto de innovación docente se ha centrado en la “internacionalización en casa”, en asignaturas de inglés del Grado en Educación Primaria. Uno de los objetivos del proyecto es que todos los estudiantes participen en experiencias similares a viajar al extranjero sin la necesidad de desplazarse.

Para ello, se han combinado intercambios virtuales que se complementan. Están basados en distintas tareas de colaboración, gamificación y conversaciones con estudiantes de la universidad de Missouri Central en EE UU y con otros hablantes de inglés nativos a través de una plataforma *online* llamada *Conversifi*.

En tres cursos del grado (2º, 3º y 4º) se han realizado varias actividades en el marco de estos intercambios virtuales, con algunos elementos en común y algunas diferencias.

En segundo, utilizamos la plataforma *Conversifi*. Esta plataforma permite llevar a cabo conversaciones cortas (de unos 15 minutos) con hablantes nativos de inglés sobre temas variados. Los estudiantes realizan su primera conversación en español. De esta manera, refuerzan sus habilidades de enseñanza a la vez que aprenden a utilizar la plataforma. Además, mantienen otras seis conversaciones en inglés sobre temas que el profesor elige según sus necesidades y el contenido de la asignatura. De todas estas eligen una y envían la grabación al profesor.

En tercero, realizamos un proyecto colaborativo con estudiantes de la universidad estadounidense de Missouri Central. Tienen que resolver juntos un *escape room* en inglés, con retos tanto lingüísticos como culturales. Además, los estudiantes participan en debates mediante videollamadas. En cada videollamada, un estudiante tiene el rol de moderador. Finalmente, diseñan sus propios *escape rooms* adecuados para utilizar con niños y niñas de entre seis y doce años.

En cuarto, los estudiantes vuelven a utilizar *Conversifi*. En esta ocasión entablan cuatro conversaciones en inglés de tema libre. Una vez acabadas las conversaciones, escogen una y envían la grabación al profesor. También presentan un análisis lingüístico de una de ellas. Esta reflexión les ayuda a ser más conscientes de su nivel oral de inglés y de su capacidad docente.

Las tareas de cada curso se adaptan, por tanto, a la especialización y nivel de los alumnos.

Resultados y beneficios clave

Los resultados, tanto del intercambio con Missouri en 3º, como del uso de *Conversifi* en 2º y 4º, reflejan beneficios múltiples y tangibles:

- Los estudiantes indicaron haber experimentado una mejora significativa en su capacidad comunicativa (leer, hablar, escuchar y escribir). También en sus habilidades digitales, sociales e interculturales, su pensamiento crítico y lateral y su creatividad e iniciativa.
- Aumentaron su motivación para aprender inglés. Mejoraron, además, sus niveles de confianza al interactuar con hablantes nativos, superando el miedo a cometer errores.
- Los estudiantes mostraron gran interés en la utilidad didáctica que tuvieron para ellos los intercambios virtuales y los *escape rooms*. Comentaron que los incorporarían en su futura enseñanza en Educación Primaria.
- La gran mayoría de los estudiantes afirmaron que las ventajas de realizar estas actividades superaron a las desventajas. Entre estas últimas mencionaron la coordinación horaria o problemas técnicos puntuales.

En resumen, esta metodología no solo mejora las competencias clave de los estudiantes, especialmente el dominio del inglés, sino que también los prepara para aplicar estas dinámicas en sus propias aulas.

¿Trabajos bien escritos que no dicen nada? Qué es el ‘workslop’ de la IA y cómo evitarlo

María Isabel Labrado Antolin. Profesor Ayudante Doctor Organización de Empresas, Universidad Complutense de Madrid

Imagine un estudiante que se encuentra ante esta tarea: “Analizar la expansión internacional de Starbucks en mercados emergentes. Considere factores culturales, económicos y de gobernanza”. En lugar de investigar y reflexionar, el estudiante copia la instrucción completa y la pega en ChatGPT con un simple “desarrolla esto”.

Algunos minutos después recibe un texto perfectamente estructurado. Párrafos elaborados, vocabulario académico, referencias a teorías de gestión internacional y conclusiones que suenan profundas. Sin leerlo en profundidad, lo entrega.

El profesor lo lee y se encuentra con párrafos como estos:

“La expansión internacional de Starbucks en mercados emergentes representa un caso paradigmático de la tensión entre estandarización global y adaptación local. Desde la perspectiva del modelo CAGE de Pankaj



Ghemawat, la compañía ha navegado exitosamente las distancias culturales, administrativas, geográficas y económicas. Su enfoque híbrido, que combina elementos universales de la marca con ajustes contextuales, ilustra la sofisticación necesaria para triunfar en mercados heterogéneos.”

Suena impecable. Jerga académica correcta, teoría legítima citada, estructura impecable. Pero es completamente intercambiable: podría ser sobre Nike, Coca-Cola o Inditex sin cambiar una palabra. No menciona ningún mercado específico. No reflexiona sobre contradicciones reales. No muestra investigación personal.

Eso que acaba de leer es *workslop*: contenido que aparenta estar bien elaborado pero que carece completamente de sustancia.

Contenido ‘basura’ con buen aspecto

El término, que ha ganado tracción recientemente en los círculos académicos y empresariales, describe un fenómeno cada vez más común en la era de las herramientas de inteligencia artificial generativa. El sustantivo “*slop*” se refiere, en inglés, a una comida más líquida de lo que debería con un aspecto nada apetecible, o a un líquido sucio de desecho. Una posible traducción al castellano de este neologismo podría ser “contenido basura”, “palabrería vacía” o “relleno de baja calidad”...

No se trata simplemente de plagio o copia textual. El *workslop* es más insidioso: es contenido nuevo, que parece académicamente sólido, y supera una lectura superficial. En realidad, no aporta valor intelectual alguno porque nunca fue producto del pensamiento genuino. Es la basura con aspecto de joyería: algo perfecto en forma pero vacío en esencia.

La carga de procesar el ‘workslop’

El *workslop* no se detecta a simple vista porque cumple los estándares formales: jerga académica apropiada, estructura lógica, citas correctas. Pero le falta profundidad. Las conclusiones son genéricas, los argumentos superficiales, aplicables a múltiples contextos. Para el receptor, tramitar este contenido supone una pérdida de tiempo en decodificación, evaluación y retroalimentación. La experiencia es equivalente a la de un espejismo académico: promete conocimiento donde sólo hay vacío.

Este tipo de contenido basura con aspecto solvente crea una ilusión engañosa: la apariencia del progreso mientras que la realidad es que la carga cognitiva se transfiere del que crea al que recibe.

En el entorno académico, además de la pérdida de productividad, este tipo de contenidos erosiona la confianza entre profesores y alumnos. Cuando alguien recibe *workslop*, no solo ha perdido tiempo decodificando el contenido; también ha formado juicios negativos sobre quien lo envió. Se pregunta: “¿Por qué enviaron esto? ¿No pueden hacer su trabajo? ¿No valoran mi tiempo?”.

La IA como problema y como solución

Pero la misma tecnología que genera *workslop* también puede ayudarnos a evitarlo. Todo depende de cómo usemos la inteligencia artificial.

Uno de nuestros estudios recientes revela patrones sorprendentes sobre los factores que influyen en que la IA devuelva contenido inane o vacío, o contenido de más calidad. Tras analizar conversaciones de estudiantes de educación superior con *chatbots* de IA durante tareas de análisis estratégico, descubrimos que la forma en que un estudiante se comunica con la IA determina la calidad del contenido obtenido.

Los estudiantes que adoptan un tono relacional con la IA demuestran pensamiento crítico más profundo, produciendo así respuestas académicas de más calidad. Por ejemplo, ante una respuesta del *chatbot* un estudiante prosigue: “Interesante, puedes darme una explicación a?”. Este estilo y tono más “relacional” se consigue a través de preguntas de seguimiento y muestras de curiosidad cognitiva. Con ello, los alumnos logran indagar en mayor profundidad el caso que se les planteaba.

Por el contrario, aquellos que empleaban un tono neutral y realizaban preguntas pasivas mostraban menor compromiso cognitivo con la tarea. En otras palabras, cuando los estudiantes interactúan con la IA confiando en el valor esperado, emulando una conversación genuina, el contenido resultante refleja ese pensamiento más sofisticado. Cuando simplemente envían instrucciones frías y esperan respuestas, obtenemos el *workslop*.

Tratar a la IA como a un colaborador

He aquí dos ejemplos de cómo utilizar una herramienta de inteligencia artificial para elaborar un trabajo académico:

Enfoque que genera *workslop*:

Copiar el enunciado de la tarea y pedir “desarrolla esto” (sin ninguna reflexión previa sobre qué es lo que realmente necesita analizar o entender).

Enfoque que evita el *workslop*:

“He leído que Starbucks enfatiza la adaptación local. ¿Eso contradice su posicionamiento global como marca “premium”? ¿Cómo lo resuelven en Asia? Y si lo resuelven así en Asia, ¿por qué no aplican la misma estrategia en América Latina?”

En el segundo caso, el estudiante está creando un diálogo real, está cuestionando, está buscando consistencia lógica. La IA, a su vez, proporciona respuestas más profundas porque se le está pidiendo que lo haga de manera reflexiva. El resultado es contenido académico que refleja genuina cognición crítica, no frases bien construidas sin una aportación de contenido útil o de calidad.

Pensamiento crítico imprescindible

La IA no genera necesariamente *workslop*. Lo hace cuando la usamos sin pensamiento crítico genuino. Cuando la usamos para profundizar razonamientos, manteniendo diálogo auténtico y buscando alineación real entre intenciones intelectuales y respuestas, la IA se convierte en amplificador de pensamiento, no sustituto.

Del resultado de nuestro estudio se destilan tres recomendaciones para estudiantes: usar la IA como compañero de pensamiento, no como sustituto, prestar atención al tono emocional utilizado en la comunicación, y validar el texto generado y su aportación de valor respondiendo a la pregunta: “¿el texto añade algo nuevo o reorganiza lo obvio?” Si es lo segundo, puede usted estar generando *workslop*.

El desafío no es la tecnología. Es nuestra disposición a usarla de manera genuinamente reflexiva. La verdadera pregunta que todo estudiante o investigador debe hacerse no es “¿Puede la herramienta hacer esto?”, sino “¿Estoy usando esto para mejorar realmente mi pensamiento?”. De nosotros depende la diferencia.

MAGISTERIO

‘Las pruebas en la educación’, un libro para desterrar los neuromitos y acercar la ciencia al aula

La presentación del libro ‘Las pruebas en la educación’, coordinado por Luis Lizasoain y editado por Narcea, reivindica una docencia sustentada en datos y no en intuiciones, con el fin de reducir la brecha entre investigación y práctica escolar.

JOSÉ M^a DE MOYA. Sábado, 17 de enero de 2026

En el campus de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) se presentó *Las pruebas en la educación: Políticas y prácticas educativas informadas por evidencias*, una obra que, según la editora Mónica González, busca ofrecer a los docentes herramientas útiles y realistas. “No queremos teorías alejadas de la realidad, sino, como dice el título, ‘pruebas’”, señaló durante la apertura del acto.

Para la editorial Narcea, destacó González, esta publicación representa “un compromiso con el rigor científico en un momento donde la educación recibe muchos impactos de diferentes corrientes”. El libro, añadió, se integra en la colección Educación Hoy con la intención de convertirse en un referente práctico tanto para docentes como para responsables de políticas públicas.

Apuesta institucional por la evidencia

El rector de la UCJC, Jaime Olmedo, subrayó la sintonía de la obra con la filosofía del centro: “La educación debe basarse en el conocimiento, en el método y en la evidencia”. A su juicio, la formación de los profesionales del futuro solo será posible si los docentes disponen de recursos como este, que “analizan con seriedad qué es lo que realmente funciona en el sistema educativo”.

Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC, contextualizó la obra dentro de un movimiento internacional que en España aún está en fase inicial. “El concepto de ‘educación informada por la evidencia’ ha tenido un desarrollo extraordinario en el mundo anglosajón, pero en nuestro país todavía estamos comenzando su implementación”, afirmó. A su juicio, el valor del libro radica en mostrar no solo el qué, sino “el cómo” se puede aplicar el rigor científico en la evaluación de políticas y prácticas escolares.

Motivaciones del libro: reducir el ‘ruido’ en la educación

Luis Lizasoain, coordinador del volumen y profesor de la Universidad del País Vasco, explicó que la motivación de la obra surge ante “el ‘ruido’ que hay en la educación actual”, dominada por modas y tendencias. “A menudo se nos dice a los profesores qué debemos hacer basándose en la última moda pedagógica o en el último término de marketing educativo. Pero los que venimos del ámbito de la metodología y la evaluación, nos preguntamos siempre: ¿Dónde están las pruebas?”, comentó.

Lizasoain detalló que el libro se estructura en cinco secciones clave, desde los fundamentos teóricos hasta los casos reales de aplicación en centros educativos. Uno de los ejes más llamativos es el dedicado a desmontar los denominados neuromitos. “Analizamos qué hay de verdad y qué hay de mera exageración comercial en



estos conceptos. Es fundamental limpiar el terreno de falsas creencias para construir sobre cimientos sólidos”, explicó.

El autor insistió también en la complementariedad entre la investigación cuantitativa y cualitativa: “No somos integristas de los números; sabemos que el contexto del aula es complejo”. Su propósito, afirmó, es que el profesorado pueda leer la obra como un manual de consulta que le ayude a formular la pregunta esencial: “¿Qué evidencias hay de que esto funciona en contextos similares al mío?”.

Ética, equidad y justicia educativa

López Rupérez centró parte de su intervención en la dimensión ética de la educación basada en evidencias: “Quien paga el precio de una educación sin evidencias es el alumno vulnerable”. Basar las prácticas educativas en pruebas contrastadas, sostuvo, es una obligación moral y profesional: “Si sabemos que una metodología de lectura tiene una evidencia sólida de éxito, no aplicarla es privar a los niños de su derecho a la mejor educación posible”.

Lizasoain añadió que el papel de la formación docente resulta decisivo. El libro propone que el profesor actúe como un “practicante reflexivo”, con acceso a repositorios internacionales como la Education Endowment Foundation o la What Works Clearinghouse, adaptados a la realidad española. “El objetivo es que el libro sea una guía de consulta rápida”, resumió.

Transferencia del conocimiento a la práctica

Desde la editorial, Mónica González explicó que el enfoque accesible de cada capítulo busca precisamente facilitar la transferencia de la investigación al aula. “Queremos que el libro esté en las salas de profesores, no solo en las bibliotecas universitarias. La transferencia se consigue haciendo el conocimiento accesible sin perder el rigor”, apuntó.

En su intervención de cierre, Lizasoain subrayó que esta obra “no es un punto de llegada, sino de partida”. La educación informada por evidencias, dijo, es un movimiento global y el propósito es que “el lector español – docente, estudiante o responsable de la administración– se sienta parte de esta corriente”.

López Rupérez cerró defendiendo la profesionalización del magisterio a través del método científico: “Es la única manera de elevar el prestigio de nuestra profesión y mejorar los resultados de los alumnos de manera sostenida en el tiempo”. Por su parte, Olmedo concluyó que la UCJC “siempre será la casa de quienes busquen mejorar la sociedad a través del conocimiento y el rigor”.

La codocencia en el punto de mira ante unas aulas más diversas: ¿En qué consiste?

La codocencia o docencia compartida, que implica que dos o más profesores trabajen en la misma aula, está en el punto de mira del Gobierno ante el reto de un alumnado cada vez más diverso y con necesidades educativas diferentes. Es un método al que le falta regulación, pero que mejora el rendimiento de toda la clase.

RUTH DEL MORAL. Lunes, 19 de enero de 2026

En España hay poco más de una veintena de centros educativos públicos que desarrollan de forma reglada la docencia compartida, con experiencias positivas, tanto para el alumnado –que tiene una atención más individualizada– como para el profesorado, que se enriquece de las prácticas de sus colegas. Mientras Cataluña, Valencia o Castilla La Mancha ya tienen docencia compartida, en otras muchas comunidades aún no se ha implantado a falta de una regulación estatal. Pero centenares de docentes han tomado la decisión respaldados por sus centros.

La memoria económica del anteproyecto de ley para la bajada de ratios en las aulas –menos alumnos por clase– ya menciona la posibilidad de que haya dos docentes por aula. Señala «alternativas» que no exigen necesariamente un desdoble físico de la clase, «sino que se abren a la posibilidad de organizar fórmulas tan o más eficaces para la mejora de la atención al alumnado, como son la codocencia o los apoyos en aula», puntualiza el texto que ahora está sobre la mesa de la nueva ministra de Educación, Milagros Tolón.

Una regulación básica

El secretario estatal de Acción Sindical de ANPE, Ramón Izquierdo, ha avanzado que desde hace tiempo el Ministerio negocia un plan integral de inclusión educativa –que mandata la Lomloe– y que daría «pautas» comunes en todo el Estado para implementar la codocencia en los últimos cursos de Primaria o en los primeros de la ESO. «La norma que se vaya a hacer establecería un marco básico estatal, con dotación de recursos mínimos y teniendo en cuenta las características del centro», señala Izquierdo sobre un documento «muy abierto» que deben retomar con Tolón.

Métodos diferentes con un único objetivo

La codocencia es diferente al profesor de apoyo en un aula. Los docentes que la practican pueden ser dos e impartir la misma asignatura, o bien juntarse de diferentes áreas (literatura, geografía, música o matemáticas) y enseñar con un mismo hilo conductor. Existen hasta seis tipos de codocencia: la de observación, en la que el docente dirige la clase y otro observa y recoge información para luego analizarla de forma conjunta. La codocencia alternativa, en la que cada docente realiza una actividad diferente de la misma materia en diferentes subgrupos de clase. La codocencia paralela, en la que los dos comparten y enseñan la misma información pero dividen la clase en dos, o la codocencia en equipo o grupos cooperativos, entre otras fórmulas. Pero el objetivo es el mismo: mejorar el rendimiento y el conocimiento del alumnado.

El profesor de la Universidad Rey Juan Carlos e investigador de Funcas Ismael Sanz señala que supone aumentar el rendimiento del alumno un 11%, equivalente a un adelanto de dos meses y medio de clase. «Es verdad que implica una inversión importante y habría que medir si esa inversión la dedicáramos a otra cuestión, si tendría mejores resultados, pero lo cierto es que también es una vía de colaboración entre profesores para aprender unos de otros», señala tras abogar por combinar las clases magistrales con otras más innovadoras en determinadas asignaturas.

Conexión entre docentes

La codocencia implica coordinación entre los docentes para planificar la clase y la evaluación. Comparten recursos y responsabilidades, aunque el nivel de participación de cada uno puede variar según el momento y la actividad. De esta forma lo explica la profesora del departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid Marta Sandoval, que trabaja en un proyecto de I+D+i sobre enseñanza compartida por la inclusión.

«La codocencia favorece no solo al estudiante sino a todos, también la gestión del aula porque sube la calidad, beneficia al rendimiento académico y ayuda al profesor a desarrollar mejor su docencia al enriquecerse con su colega», incide, aunque avisa de que es importante tener unas normas claras para que el estatus de los profesores sea el mismo. En su opinión, es mejor que bajar ratios en las aulas y debe ir dirigido a todo el alumnado. Sandoval pone como ejemplo el Reino Unido, donde es habitual el *coteaching*, o los modelos de Finlandia y Suecia, que practican la codocencia por ámbitos.

¿En qué etapas aplicar la codocencia?

Podría darse en todas las etapas de primaria y secundaria, aunque según Sandoval primero y segundo de la ESO son «cursos clave para la transición». También en 4 de la ESO permitiría retener al alumnado que no está motivado y puede abandonar los estudios.

Alejandro como jefe de Estudios y profesor de Lengua en el CEIP Santo Domingo (Madrid), señalaFE que «sería algo productivo. Nos repartiríamos las tareas, atenderíamos mejor al alumnado y podría plantear las clases con metodologías más activas», incluso «podría dar solución a la labor burocrática que me ahoga en el día a día». Sin embargo, cree que puede haber colegas reticentes, que consideren que el aula es «su reino». «Puede haber mucho recelo y susceptibilidades. Los primeros años fueron duros», señala Ana Hernández, Jefa de Estudios y del proyecto de codocencia del IES Julio Verne, pionero en Madrid desde 2017.

Ana, que además ha sido nominada entre las 10 mejores profesoras de todo el mundo, explica en una entrevista con Efe cómo todos los lunes, seis profesores de cuarto de la ESO dan clase abierta a 100 alumnos durante tres horas. A la asignatura de Geografía e Historia, que lidera la clase, se unen Dibujo, Inglés, Música, Física y Química y Lengua Castellana y Literatura. «Los alumnos ven la historia desde múltiples disciplinas y los propios profesores diseñan los recursos educativos», explica.

Relata la ventaja de que los alumnos se evalúen entre ellos, adquieran roles y responsabilidades. En nueve años ha habido un aumento significativo de las notas y de la mejora de la convivencia en el centro: El porcentaje de titulación ha pasado del 89% al 98% desde 2017. «Se genera un sentido de pertenencia y de apoyo entre ellos», señala.

Regulación sí, pero flexible

Mariluz González, responsable de acción sindical STEs-i advierte de que regular la codocencia es complejo. «Tiene que ser una regulación muy flexible y que los centros puedan tomar sus propias decisiones», indica tras avisar que también supone más carga de trabajo al docente. «De lo que se trata es que haya una regulación y una flexibilidad que haga que incluso los profesores se animen a trabajar así y no sea un extra de trabajo. Necesitamos recursos», señala Ana Hernández.

Euskadi destina 340 millones hasta 2030 a una FP más inclusiva y conectada con la empresa

Euskadi destinará 339 millones de euros a la Formación Profesional dentro de una nueva estrategia para los próximos cinco años, con la que el Gobierno vasco pretende conseguir una FP más inclusiva, flexible y conectada con la empresa.

EFE Lunes, 19 de enero de 2026



Un modelo que se ha convertido en una «opción formativa de vanguardia» y «referente internacional», por su «cercanía, implicación con el tejido productivo vasco y capacidad de adaptación», y que debe «anticiparse» a los cambios tecnológicos, sociales y en el modo de «enseñar, aprender y trabajar» que se avecinan. Así lo ha expresado el lehendakari, Imanol Pradales, durante la presentación este lunes de la 'Estrategia FP Euskadi 2030', en un acto celebrado en la Torre Iberdrola de Bilbao, en el que también han participado la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, el viceconsejero de Formación Profesional, Jon Labaka, y más de 300 representantes del ámbito formativo, productivo y social vinculados a este modelo educativo.

Para el lehendakari, la FP vasca desempeña un «rol fundamental» afrontando los numerosos desafíos sociales, económicos y tecnológicos, aportando desde Euskadi a la reindustrialización de Europa e integrando «profesionalmente» a miles de personas de origen extranjero. «Nuestro sistema de FP pone a la persona en el centro. Trata de entender su punto de partida, sus necesidades y sus expectativas. Ofrece itinerarios y herramientas de crecimiento individualizadas. Un 'traje a medida' para que cada persona pueda crecer y construir su proyecto de vida», ha destacado el jefe del Ejecutivo vasco.

Euskadi cuenta en la actualidad con 51.600 estudiantes inscritos, con un incremento en la matriculación de un 33% en los últimos diez años, y de un 37 % en el alumnado de origen extranjero en los últimos cinco, un hecho que «va a ir a más», ha asegurado el lehendakari. También ha ensalzado a las más de 20.000 empresas que colaboran «de forma estable» con los centros vascos de Formación Profesional, pues «dedican tiempo y recursos» a formar a los perfiles que necesitan, «en un claro ejercicio de corresponsabilidad y visión de país».

Cinco ejes y 20 objetivos

Bajo el lema 'Una Formación Profesional al servicio de las personas y la sociedad', la estrategia dada a conocer este lunes se enmarca en cinco ejes, con 20 objetivos estratégicos y 37 acciones, según ha desgranado la consejera vasca de Educación, Begoña Pedrosa. Un plan que nace del estudio sobre «qué necesita Euskadi hoy, qué está cambiando, qué está por venir», ha explicado la consejera, tras escuchar al profesorado, al alumnado y a las empresas, y que se resume en «abrir oportunidades para que nadie se quede atrás»

Así, el primer eje es el denominado 'Talento para Euskadi', centrado en las personas, las empresas y la sociedad. El segundo eje, denominado 'Euskadi avanzada', aborda la innovación y el emprendimiento, mientras que el tercero, 'Euskadi sostenible', abre camino a una formación orientada a una transición verde y justa. Los dos últimos apartados se centran en la transformación digital ('Euskadi digital') y la internacionalización y globalización ('Euskadi global').

CCOO critica la propuesta

Una vez concluida la presentación, Comisiones Obreras de Euskadi ha lamentado la «deriva mercantilista» que ve en la estrategia presentada por el departamento vasco de Educación. Para el sindicato, se define «un modelo de relación entre formación, empleo y sistema productivo» que «prioriza de manera excesiva» la adaptación de la FP a las «necesidades inmediatas» del mercado laboral y de las empresas, «en detrimento» de situar a las personas trabajadoras y sus derechos en el centro.

En un comunicado, ha advertido de que conceptos como 'empleabilidad', 'talento' o 'emprendimiento' «adquieren un peso desproporcionado», mientras que «se diluye el análisis sobre la calidad del empleo, la precariedad laboral y las condiciones reales en las que se produce la inserción laboral del alumnado».

Guía de apoyo al docente, figura clave para detectar y cuidar la salud mental del alumnado

El docente es una figura clave para detectar la situación vital del estudiante, aunque su papel no es diagnosticar ni tratar, sino detectar, acompañar y derivar a los servicios especializados en colaboración con las familias.

MAGISTERIO Miércoles, 21 de enero de 2026

Esta es una de las principales conclusiones del *Vademécum salud mental y bienestar emocional en la escuela* elaborado por un equipo de psicólogos y especialistas, que dirigidos por el doctor en Psicología y en Ciencias de la Salud Javier Urra, también exdefensor del menor, responde a 115 preguntas a través de una guía para el profesorado. Con la colaboración de Siena Educación, Fundación Mapfre y Grupo Anaya esta guía de consulta publicada este miércoles orienta al docente sobre cómo afrontar trastornos que pueden surgir en el alumnado, situaciones de acoso escolar, de autolesiones o incluso de ideas suicidas.

Con este 'Vademécum', el profesorado tiene herramientas para actuar y sobre todo para detectar problemas a tiempo. Urra incide en que el rol del docente es fundamental para detectar señales que pueden estar detrás de casos de ansiedad, trastornos de pánico, depresión, trastornos del comportamiento, de malestar psicósomático, de problemas de conducta alimentaria o incluso de autolesiones o ideas suicidas. Estos son los problemas de salud mental más recurrentes en los estudiantes, señala en este libro en el que muestra preocupación por el trastorno de la Conducta Alimentaria (TCA), que ha aumentado significativamente y está relacionado con la presión social y la estética en redes que ha generado una peor autoestima y un exceso de exigencia.

Asimismo, avisa de que existe una elevada ansiedad en el alumnado, por presión académica o miedo a no encajar en el grupo, mientras que la depresión alcanza cifras que son «cada vez más alarmantes» y «a menudo se enmascara en cambios de conducta, irritabilidad, aislamiento y conductas explosivas sin causa aparente». Recuerda que el suicidio es la segunda causa de muerte no natural entre jóvenes de 15 a 25 años.

Explica que los problemas emocionales no se manifiestan igual en la niñez que en la adolescencia, ya que entre los 6 y los 12 años salen los sentimientos a través de rabietas, llanto frecuente, agresividad, dificultades para hacer amigos o quejas físicas como dolor de estómago. Entre los 12 y los 18 años predominan otras señales, como la tristeza persistente, la apatía, la desesperanza o también se exterioriza de forma extrema con agresividad o con una rebeldía constante.



¿Cómo detectar malestar en el alumno?

El bajo rendimiento escolar puede ser un indicador de problemas emocionales subyacentes, ya que estos afectan a la concentración, a la motivación y a la asistencia a clases, así como cambios en el estado de ánimo (tristeza persistente, expresiones como «no valgo para nada», miedos injustificados o cambios bruscos de humor). Dificultades académicas repentinas, conductas solitarias, cambios físicos (en el sueño o en el peso) o quejas de dolor de cabeza y estómago sin causas médicas, son otros indicadores.

Urra destaca que el profesorado como observador diario puede dar estas señales de alerta, aunque deja claro que su función es derivar al alumno hacia profesionales especializadas avisando a las familias, pero no intervenir. «El rol del profesor es ofrecer contención, acompañamiento y un espacio de escucha segura, pero debe reconocer los límites de su papel», señala esta guía. Observar patrones, acercarse con empatía al alumno, preguntando sobre cómo se sienten de manera privada y sin presión, fomentar la confianza y trabajar con el equipo educativo y las familias para dar una respuesta integral es clave, señala.

El entorno escolar: factor de protección o de riesgo

En la escuela los estudiantes descubren su identidad, socializan y hacen amistades, pero la diferencia entre un clima emocional positivo y respetuoso y un entorno hostil que genera ansiedad, comparaciones o frustración es clave, explica la guía que ve fundamental una buena actitud del profesorado y un espacio educativo que promueva la diversidad y la inclusión. Los profesores pueden crear un ambiente de aula que promueva la salud mental positiva, promoviendo el respeto mutuo, estableciendo normas de convivencia claras, animando a los estudiantes a hablar de sus emociones sin juicio de valor y evitando la carga de tareas académicas.

Recomienda incluir actividades sobre resolución de conflictos, empatía, asertividad, autocontrol y reforzar los logros, «por pequeños que sean». La guía da respuesta a preguntas como: ¿por qué se produce el acoso escolar en las aulas?, ¿qué tipo de apoyo psicológico necesita el acosado y el agresor?, ¿qué debe hacerse tras el conocimiento del suicidio de un alumno o alumna o de un trabajador del centro?, ¿cómo intervenir si se sospecha de malos tratos en el hogar? o ¿a quién debo informar primero si identifico un abuso sexual?

También aborda el problema de las adicciones a sustancias, al juego o a las pantallas, además de la identidad sexual o cómo identificar pautas en los padres y madres que pueden desestabilizar emocionalmente al alumno.

Importancia e impacto de la iniciativa

Además, los representantes de las entidades impulsoras del documento han subrayado la importancia y el impacto de la iniciativa. «En Fundación Mapfre, hemos asumido el compromiso de contribuir activamente a la promoción de la salud mental, impulsando iniciativas que, con rigor científico y enfoque didáctico, sensibilicen a

la sociedad. Esta guía nace en un momento en el que la salud mental en las aulas se ha convertido en una prioridad social”, ha señalado Elvira Vega.

Por su parte, José María de Moya, director general de Siena Educación, ha destacado que “la educación se transforma cuando los centros educativos cuentan con estrategias y recursos que realmente apoyan el desarrollo emocional del alumnado. Queremos que este material funcione como un espacio formativo que refuerce la seguridad en la escuela”. Mientras, Marta Martínez, CEO de Grupo Anaya, ha remarcado que “en Grupo Anaya tenemos la firme convicción de que apostar por el bienestar emocional en los centros educativos es apostar por una sociedad más justa, más humana y equilibrada. Nos sentimos orgullosos de haber colaborado activamente en este proyecto, asumiendo la edición y distribución gratuita de este vademécum en 22.000 centros educativos de todo el país”.

Participación y actualización

El proyecto ha contado con la participación de 21 profesionales con experiencia en centros educativos, que aportan su conocimiento para ofrecer estrategias y herramientas útiles en el día a día escolar. Además, para mantener el vademécum actualizado y alineado con las necesidades reales del aula, incluye un QR que permite a especialistas del ámbito educativo compartir sus aportaciones y sugerencias, convirtiéndolo en un documento vivo.

Puedes descargar aquí el informe [El estado de la salud mental en el aula 2025 \(PDF\)](#)

Directores y orientadores valoran el nuevo 'Vademécum de salud mental y bienestar emocional en la escuela'

El nuevo vademécum, promovido por Fundación Mapfre, Grupo Anaya y Siena Educación, ofrece respuestas y estrategias para que los centros escolares afronten los retos de la salud mental y el bienestar emocional del alumnado, llegando de forma gratuita a 25.000 centros educativos en España.

JOSÉ M^a DE MOYA Miércoles, 21 de enero de 2026

En el auditorio de Fundación Mapfre, la comunidad educativa se ha reunido hoy para la presentación del vademécum ‘Salud mental y bienestar emocional en la escuela’, una obra elaborada bajo la dirección del Dr. Javier Urra y con la colaboración de más de 21 expertos en la materia. El objetivo de este documento, editado y distribuido gratuitamente, es responder de manera rigurosa y práctica a 115 preguntas planteadas desde las aulas sobre el bienestar emocional y ofrecer herramientas que permitan prevenir, detectar y acompañar las dificultades que viven miles de estudiantes en el día a día.

«La escuela es el verdadero termómetro de los problemas que existen en la sociedad y en los hogares, y, por eso, es uno de los primeros lugares donde se detecta el malestar emocional, aunque en muchos casos los estudiantes no verbalizan lo que les ocurre», señaló Javier Urra durante la jornada. El director del vademécum subrayó la importancia de apoyar al profesorado y dotarle de recursos concretos: «Si un alumno tiene problemas emocionales, difícilmente va a poder aprender o relacionarse con normalidad. Ante esta realidad, es imprescindible apoyar al profesorado, dotarlo de herramientas claras y prácticas y ayudarle a intervenir a tiempo».

Durante la presentación, Urra no eludió temas candentes y se mostró crítico con la pasividad frente a la tecnología en las aulas. En tono distendido, comentó: «Prohibir el yogur caducado es fácil en un colegio, pero prohibir el uso de móviles y dispositivos, eso sí que parece una hazaña imposible», arrancando algunas sonrisas entre los asistentes. No obstante, añadió con seriedad: «Sabemos que muchos de los problemas de salud mental parten del uso inadecuado de estas tecnologías, y aquí la responsabilidad es de todos». Además, Urra lanzó una reflexión polémica sobre la gestión del bienestar emocional: «Vivimos en una sociedad que parece delegar el cuidado emocional en la escuela, cuando el origen de muchos problemas está mucho más allá de sus muros».

Un protocolo necesario ante un contexto de malestar

El lanzamiento de este manual coincide con un momento crítico para la salud mental en el entorno escolar. Según los resultados del informe ‘El estado de la salud mental en el aula 2025’, elaborado por Fundación Mapfre y Siena Educación, «el 70% de los docentes considera muy importante contar con un protocolo de salud mental» y solo uno de cada tres califica el bienestar emocional de su alumnado como bueno o muy bueno. A esto se añade que «el 51% afirma que menos de la mitad de sus estudiantes habla con ellos en alguna ocasión de sus dificultades emocionales». Tal y como apuntó José María de Moya, director general de Siena Educación, «la educación se transforma cuando los centros educativos cuentan con estrategias y recursos que realmente apoyan el desarrollo emocional del alumnado».

En la presentación, Elvira Vega, directora general de Fundación Mapfre, destacó el compromiso de la entidad: «En Fundación Mapfre, hemos asumido el compromiso de contribuir activamente a la promoción de la salud

mental, impulsando iniciativas que, con rigor científico y enfoque didáctico, sensibilicen a la sociedad. Esta guía nace en un momento en el que la salud mental en las aulas se ha convertido en una prioridad social».

El contenido del vademécum: señales de alerta, protocolos y acompañamiento

El documento aborda de manera clara situaciones que desbordan la tutoría tradicional, desde la detección temprana de señales como cambios emocionales, descuido del autocuidado o conductas agresivas, hasta la actuación ante asesoramiento, acoso, autolesiones, ideación suicida y adicciones a las pantallas. Maite Garaigordobil, coautora y catedrática de Psicología, evidenció que “las víctimas suelen tener conductas de miedo, evasión, ansiedad, cambios bruscos de humor y señales físicas o psicosomáticas”. Para Garaigordobil, las consecuencias del acoso pueden derivar en “problemas de estrés postraumático, ansiedad, depresión y en los casos más extremos, ideación suicida”, por lo que la intervención temprana y multidisciplinar es esencial.

Junto a ella, Ana Cobos, presidenta de COPOE en representación de las orientadoras y orientadores de España, recordó la importancia del trabajo colectivo: «Os necesitamos periodistas, porque estamos asistiendo a un momento histórico. Lo ideal sería conseguir entre todos el bienestar emocional, pero existe un malestar que es patente y generalizado en el alumnado, el profesorado y las familias». Cobos defendió que la prevención y la corresponsabilidad afectiva «son la clave para afrontar los retos de salud mental en el aula» y subrayó la urgencia de «más formación para el profesorado y mayor presencia de orientadores».

Incorporar la experiencia de Fundación Zola

Asimismo, Katia Teresa, presidenta de la Fundación Zola, quiso aportar la visión desde los proyectos que impulsan en la promoción del bienestar socioemocional. En sus declaraciones, destacó que «en Fundación Zola llevamos años trabajando en la educación socioemocional y hemos comprobado que dotar a escolares y docentes de competencias emocionales específicas es vital para generar entornos seguros y de confianza. El vademécum es una herramienta que llega en un momento crucial y permitirá a muchos centros sistematizar y dar un paso más en la prevención y el acompañamiento emocional». Además, señaló que «es fundamental que las propuestas incluyan la voz del alumnado y que las familias encuentren pautas claras para colaborar con los equipos escolares».

Prevención y acompañamiento: retos actuales y próximos pasos

Rosa Rocha, presidenta de ADiMAD, asociación que representa a las directoras y directores de IES de Madrid, puso el acento en el papel de los centros educativos: «El acoso escolar se ha reducido en los últimos años en España y ahora tenemos que trabajar sobre todo con conductas autolesivas y el riesgo de suicidio, que nos preocupa muchísimo». Rocha valoró especialmente el enfoque práctico del manual, señalando que «es un formato muy fácil de leer, que responde de una forma clara a las necesidades reales del profesorado y facilita la prevención, la detección y el acompañamiento».

El vademécum también recomienda la colaboración activa con las familias y el entorno cercano. Como insistió Rocha, “no solo es útil para los profesores, los equipos directivos o los orientadores, sino también es recomendable para que las familias lo lean y se acerquen a esos jóvenes, que muchas veces pueden ser sus hijos, sus vecinos o sus sobrinos”. La realidad revelada hoy apunta a que la tecnología es uno de los principales factores de riesgo, por lo que limitar el uso del móvil y educar en hábitos saludables es una de las líneas de actuación prioritarias, según los expertos.

Construir entornos educativos inclusivos y seguros

El vademécum propone recomendaciones para crear espacios escolares seguros y respetuosos, garantizar la accesibilidad y promover la convivencia positiva. A través de principios como el Diseño Universal para el Aprendizaje y la colaboración entre todos los actores educativos, se busca combatir el estigma y normalizar la expresión emocional en las aulas. Javier Urrea enfatizó la importancia de “contenidos breves pero proteínicos, donde cada palabra cuenta y permite al profesorado identificar, acompañar y canalizar hacia los recursos adecuados”.

En la dinámica presentada hoy, se incidió en la importancia de ir «más allá del protocolo y apostar por la prevención, la formación y la creación de comunidades educativas más cohesionadas». El vademécum incluye un QR para obtener actualizaciones y enviar sugerencias, con el fin de convertirlo en una herramienta viva y en constante evolución, capaz de adaptarse a las necesidades emergentes del aula.

Distribución y apuesta editorial

Marta Martínez, CEO de Grupo Anaya, recalcó la intención de la editorial de “apostar por el bienestar emocional en los centros educativos como base de una sociedad más justa, más humana y equilibrada”. Grupo Anaya, junto a Fundación Mapfre y Siena Educación, ha asumido la edición y el reparto gratuito de 25.000 ejemplares, una apuesta sin precedentes para que ninguna escuela quede sin este recurso. La versión digital estará disponible para todos los docentes y equipos de orientación en el portal oficial de Fundación Mapfre, asegurando un acceso universal a la guía.

El clima y la preocupación creciente en torno al bienestar emocional en las aulas exigen respuestas y recursos decididos como los que hoy se han puesto a disposición de todos los centros educativos.

Julián Roa (UDIMA): “Los directores de centros están sometidos a una presión gigantesca» ENTREVISTA

José Luis Fernández. 16 enero, 2026

La educación española atraviesa un momento crítico y complejo, marcado por la falta de profesionales, el agotamiento emocional del profesorado y una creciente presión sobre los equipos directivos de los centros escolares. Así lo expone Julián Roa, decano de la Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación de la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), en El Pupitre Digital, la entrevista del podcast de RADIO ÉXITO EDUCATIVO, en la que pone el foco en uno de los grandes déficits del sistema: la ausencia de una formación específica y sólida para quienes asumen la dirección de los colegios.

Para Roa, en la conversación que mantiene con el director general del diario educativo, Víctor Núñez, la situación actual es tan gráfica como preocupante, hasta el punto de compararla con un escenario bélico. “La situación actual es muy similar a la Primera Guerra Mundial: les estamos dando un fusil, les estamos diciendo ‘venga, corre y a ver si llegas’”, afirma, describiendo un modelo en el que se lanza a los futuros directores a un entorno hostil “lleno de alambradas, de dificultades”, sin la preparación necesaria para sobrevivir profesionalmente.

En ese contexto, la dirección de centros educativos se aborda, según Roa, “casi desde un punto de vista estadístico”: se impulsa a muchas personas a asumir cargos directivos sabiendo que una parte significativa se “quemará en el camino”, abandonará la profesión o quedará profundamente dañada a nivel emocional.

Una realidad que, asegura, es palpable en el contacto diario con directores de centros, sometidos a “una presión gigantesca” que rara vez se incorpora al debate público. Mientras se discute si el grado de Magisterio debe durar cuatro o cinco años o si el máster de Secundaria debe ampliarse, se obvia una cuestión esencial: “No hablamos de la necesidad de que para ser director de un colegio necesite tener algún tipo de habilitación”.

Roa critica duramente la idea implícita de que cualquier docente, por el mero hecho de haber estudiado Magisterio, esté preparado para liderar equipos humanos, gestionar conflictos complejos o asumir responsabilidades que exceden ampliamente el ámbito pedagógico.

“Asumimos que uno ya puede dirigir personas, atender a familias, gestionar el marketing educativo, activar protocolos de acoso, prevención de suicidio o riesgo de ‘burn out’ en su equipo”, enumera. Para él, esta suposición es “muy insensata” y refleja una grave irresponsabilidad estructural del sistema educativo.

Frente a este vacío formativo, en la entrevista que será difundida íntegramente este próximo lunes, día 19, Roa defiende la necesidad de una preparación específica para la dirección de centros, que podría articularse a través de másteres especializados o de programas impulsados por entidades con experiencia contrastada en el ámbito educativo.

“El espacio más natural sería la formación de máster”, señala, aunque también apunta al papel que podrían desempeñar “empresas que llevan mucho tiempo en el sector, grupos educativos, grupos religiosos o cooperativas” en la formación de expertos en liderazgo escolar. Sin esta preparación, insiste, se repite la metáfora de la Primera Guerra Mundial: voluntarios que se alistan con buena voluntad, pero que “van a la guerra y no están preparados”.

A pesar de este diagnóstico crítico, Roa subraya que el sistema cuenta con excelentes directivos que logran salir adelante gracias a habilidades personales, experiencia previa o formación adquirida por vías alternativas. Sin embargo, advierte de que el precio que pagan muchos de ellos es altísimo. “Estamos sometiendo una presión a esos equipos humanos tremenda”, afirma, recordando un estudio nacional impulsado hace dos años desde ÉXITO EDUCATIVO y la Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), cuyos resultados ya alertaban de un deterioro preocupante del estado emocional y la salud mental del profesorado.

En matemáticas, las cuentas no salen

El problema del desgaste profesional se agrava en áreas especialmente tensionadas, como las matemáticas y las ciencias. Roa, matemático de formación, describe un fenómeno paradójico: una disciplina que pasó de tener baja demanda universitaria a convertirse en una de las carreras con mayor nota de acceso y pleno empleo.

“Hemos pasado de una carrera que se entraba con un 5 a una con notas cercanas al 14”, explica, lo que hace que la docencia resulte poco atractiva frente a otras salidas profesionales mejor remuneradas y con menor carga emocional. Como consecuencia, la educación secundaria y universitaria se ha ido vaciando de matemáticos, un hueco que han ocupado perfiles de ingeniería, arquitectura o química.

Aunque estos profesionales cuentan con una base matemática sólida, Roa advierte de que “tienen una visión de la matemática diferente a la que tiene un matemático”, lo que puede tener efectos a medio plazo en la calidad de la enseñanza.

Los datos internos que maneja lo confirman: en los másteres de profesorado, solo entre un 10 y un 15 % de los alumnos de la especialidad de matemáticas son matemáticos, frente a un 80 o 85 % procedente de otras titulaciones. Un escenario que coincide, además, con una oleada de jubilaciones prevista para los próximos cinco o seis años, lo que amenaza con agravar la escasez de docentes cualificados.

La respuesta de las administraciones, señala Roa, ha sido levantar requisitos de acceso a la profesión para atraer profesionales de forma urgente. Una medida que, aunque comprensible, tendrá consecuencias. “Eso va a afectar a la calidad de la docencia, sin duda”, advierte. A ello se suma un fenómeno relativamente nuevo: el abandono temprano de la profesión. “Antes uno empezaba en la docencia y se jubilaba en la docencia. Lo que vemos ahora es que la gente no aguanta en los centros educativos y se va antes”, explica, subrayando que muchos docentes no solo cambian de centro, sino que abandonan completamente el sistema educativo.

En este contexto de crisis múltiple, la salud mental de los equipos directivos emerge como una de las grandes asignaturas pendientes. Roa insiste en la necesidad de obtener datos fiables y específicos sobre su situación emocional, replicando estudios previos y ampliando la colaboración con sindicatos, patronales y universidades. “Lo primero es tener una foto”, afirma, antes de plantear soluciones que no se limiten a fórmulas obvias como más formación o mejor remuneración, sino que partan de escuchar directamente a los directores.

El entrevistado ilustra esta necesidad con un ejemplo estremecedor: el de un director que tuvo que apartar físicamente a una alumna de una ventana ante un intento de suicidio. “¿Cómo te preparas para eso?”, se pregunta Roa. “¿Qué pozo deja eso en la salud mental? Yo creo que deja una cicatriz”. Para él, la clave está en crear redes de apoyo reales y operativas: canales de comunicación abiertos, teléfonos de emergencia, coordinación con universidades, investigadores y fuerzas de seguridad, más allá de charlas puntuales con efecto efímero.

La burocracia aparece también como una de las principales fuentes de estrés, impuesta en gran medida por la administración. Preguntado por qué haría si fuera ministro de Educación, Roa responde con una mezcla de ironía y realismo: “Por un lado me encantaría y por otro lado no lo cogería”. Su prioridad sería clara: un pacto de Estado urgente. “Desde la democracia no hemos tenido ningún pacto de Estado para hacer una ley orgánica de educación”, recuerda, defendiendo una norma estable, plural y duradera que obligue al diálogo y al consenso.

Más allá de la arquitectura legal, Roa plantea una reflexión de fondo sobre el papel de la educación en un mundo marcado por la desinformación, la ansiedad y la incertidumbre laboral. “Estoy formando hoy gente que va a tener que ser ciudadano dentro de 15 o 20 años”, afirma, reclamando una revisión profunda de los objetivos del sistema educativo. Para él, un ministro que lograra un pacto de Estado y una ley orgánica consensuada “ya se habría ganado todo su salario y todo su prestigio”.

La entrevista concluye abordando otros debates candentes, como el uso de la tecnología en las aulas o la reorganización de etapas educativas, cuestiones que, en opinión de Roa, deben analizarse con rigor pedagógico y no desde impulsos políticos coyunturales. Su diagnóstico es claro: la educación no puede seguir sosteniéndose sobre la improvisación, el voluntarismo y el desgaste humano. Sin una reforma profunda basada en la escucha, la formación y el consenso, el sistema corre el riesgo de seguir enviando a sus profesionales al frente sin protección ni preparación.

¿Realmente está perdiendo alumnos la concertada en beneficio de la privada y la pública?

José Luis Fernández. 19 enero, 2026

El sistema educativo español se encuentra en pleno proceso de reordenación, empujado por una combinación de factores demográficos, sociales y económicos que están modificando el mapa escolar del país. La caída sostenida de la natalidad, el refuerzo de determinadas políticas públicas y el auge de nuevas formas de enseñanza están provocando desplazamientos de alumnado entre etapas y redes educativas, con especial impacto en Infantil y Primaria y un crecimiento muy significativo de la Formación Profesional y de la enseñanza a distancia.

Los últimos datos del Ministerio de Educación, correspondientes al periodo comprendido entre los cursos 2019-2020 y 2023-2024 confirman que España no solo educa a menos niños, sino que lo hace de una manera diferente.

En términos globales, el sistema educativo español gana alumnado en la red privada, pierde estudiantes en la concertada y apenas crece en la pública, aunque estas cifras agregadas esconden realidades muy distintas según la etapa. En total, la enseñanza pública suma 12.399 alumnos más (+0,2 %), la concertada pierde 55.767 (-2,7 %) y la privada crece con fuerza al incorporar 90.616 estudiantes adicionales, lo que supone un aumento cercano al 14 %, según los datos del Ministerio de Educación.



El impacto más severo se concentra en las primeras etapas del sistema educativo, reflejo directo del descenso sostenido de la natalidad en España. En Infantil de segundo ciclo, que escolariza a niños de tres a seis años, la caída es generalizada y profunda: la enseñanza pública pierde 117.234 alumnos (-13,6 %), la concertada 50.006 (-13,7 %) y la privada 5.904 (-12 %). Se trata de un retroceso histórico que obliga a las administraciones educativas a reorganizar centros, ratios y plantillas.

En Primaria, la tendencia es similar, aunque algo menos acusada. La red pública pierde 103.302 alumnos (-5,3 %), la concertada 48.960 (-5,9 %) y la privada 1.923 (-1 %). Estos datos confirman que la reducción del alumnado no es coyuntural, sino estructural, y anticipan un efecto dominó que seguirá avanzando hacia las etapas superiores en los próximos años.

Solo Infantil de primer ciclo (0-3 años) rompe parcialmente esta tendencia, con un crecimiento significativo en la red pública (+16.101 alumnos, +6,6 %) y, sobre todo, en la concertada (+26.606, +34,3 %), mientras la privada pierde 27.640 alumnos (-18 %). Este cambio refleja el aumento de la intervención pública en la escolarización temprana, impulsada por políticas de gratuidad y ampliación de plazas en escuelas infantiles.

La ESO y el Bachillerato recuperan alumnado

Tras el valle demográfico de Infantil y Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) muestra una recuperación clara del alumnado. La enseñanza pública suma 76.205 estudiantes (+5,7 %), la concertada 7.237 (+1,2 %) y la privada 6.485 (+8 %). Este crecimiento responde al avance de cohortes más numerosas nacidas antes del desplome de la natalidad, pero también a una mayor permanencia del alumnado en el sistema educativo.

El Bachillerato también crece en todas las redes, aunque de forma más moderada. La pública incorpora 15.370 alumnos (+3,3 %), la concertada 1.668 (+2,3 %) y la privada 10.838 (+10 %). El aumento más intenso en la enseñanza privada sugiere un refuerzo de este itinerario académico entre familias que apuestan por trayectorias educativas orientadas a la universidad.

El auge imparable de la Formación Profesional online

Donde los datos revelan un cambio estructural de gran calado es en la Formación Profesional (FP). Todas sus modalidades crecen, pero lo hacen de manera especialmente intensa en la enseñanza pública y en la modalidad a distancia, lo que confirma un giro cultural y económico hacia la formación técnica y profesional.

En FP de Grado Básico, la red pública suma 4.843 alumnos (+8,4 %), la concertada 351 (+1,9 %) y la privada apenas 11 estudiantes más, una cifra testimonial. En Grado Medio, el crecimiento es mucho más fuerte: +40.248 alumnos en la pública (+16,7 %), +4.489 en la concertada (+6,1 %) y +8.871 en la privada.



Evolución de la educación en España en los últimos cinco años. Infografía realizada con IA Notebook de Google.

El fenómeno se intensifica aún más en el Grado Superior, donde la pública gana 48.358 alumnos (+18,4 %), la concertada 2.242 (+4,6 %) y la privada 24.968. Estos datos consolidan a la FP como uno de los pilares del

nuevo sistema educativo, en un contexto de demanda empresarial de perfiles técnicos y de saturación de algunas titulaciones universitarias.

El crecimiento más espectacular se produce en la Formación Profesional a distancia, una modalidad que se ha disparado tras la pandemia y que responde a nuevas formas de aprendizaje, conciliación y reciclaje profesional. En Grado Medio a distancia, la enseñanza pública crece un 38 % (+8.003 alumnos) y la privada registra un aumento descomunal de 21.292 alumnos, lo que supone un crecimiento superior al 190 %. La concertada, en cambio, no registra variación.

En Grado Superior a distancia, el fenómeno es aún más contundente. La red pública incorpora 22.236 alumnos (+50,7 %), mientras que la privada suma 53.858, lo que representa un crecimiento de más del 160 %. De nuevo, la concertada no participa en esta expansión. Estos datos evidencian que la FP online se ha convertido en un negocio educativo estratégico, especialmente para operadores privados, pero también en una herramienta clave de acceso y segunda oportunidad para miles de estudiantes.

Las patronales sacan conclusiones

En este contexto, desde la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) subrayan que los datos no avalan un trasvase de alumnado entre redes en las etapas concertadas. Su presidente, Alfonso Aguiló, defiende, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, que “si se miran los porcentajes en pública, privada y concertada en las etapas concertadas —ESO, Primaria y segundo ciclo de Infantil— puede verse que no hay ningún trasvase ni huida: hay porcentajes bastante estables en todas las redes”. A su juicio, el verdadero motor del cambio está en la Formación Profesional no concertada y, especialmente, en la modalidad a distancia, “una etapa que ha crecido mucho y no se ha querido concertar, lo cual es una decisión política y no de demanda de las familias”.

Tras el valle demográfico de Infantil y Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria muestra una recuperación del alumnado en todas las redes, impulsada tanto por el avance de cohortes más numerosas como por una mayor permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. El Bachillerato también registra un crecimiento moderado, con un incremento especialmente acusado en la enseñanza privada, lo que apunta a una apuesta de determinadas familias por itinerarios académicos orientados a la universidad.

Sin embargo, el cambio más profundo y estructural se produce, como ya se ha apuntado, en la Formación Profesional. Todas sus modalidades crecen, pero lo hacen con especial intensidad en la red pública y en la enseñanza privada sin concierto, así como en los formatos a distancia.

Esta evolución, insisten los agentes consultados por ÉXITO EDUCATIVO, responde a una transformación del mercado laboral, que demanda perfiles técnicos y cualificados, y a un cambio cultural que revaloriza la FP como una vía directa hacia el empleo y la recualificación profesional. El espectacular aumento de la FP online, tanto de Grado Medio como de Grado Superior, consolida además nuevas formas de aprendizaje más flexibles, adaptadas a estudiantes adultos y a quienes buscan compatibilizar estudios y trabajo.

Desde Escuelas Católicas, su secretario general, Luis Centeno, discrepa de la interpretación que apunta a un retroceso significativo de la concertada en beneficio de la pública y la privada. “Según los datos oficiales, la enseñanza concertada pierde menos alumnos en niveles obligatorios —Primaria y ESO— que la pública e, incluso, gana porcentaje en ESO”, sostiene. Centeno, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, sitúa el foco en los niveles no obligatorios, como el primer ciclo de Infantil o los ciclos formativos, donde la red pública crece más “porque muchas familias no pueden pagar el coste de dichas enseñanzas y las administraciones están haciendo campañas claras de incremento de plazas para captar alumnado”.

En su opinión, la comparación entre redes no es homogénea mientras no exista financiación pública en estas etapas, por lo que reclama que la libertad de elección de centro se extienda también a los niveles no obligatorios, recordando además que el 0-3 es una etapa educativa reconocida por la LOMLOE.

La enseñanza privada no sostenida con fondos públicos emerge, por su parte, como una de las grandes beneficiadas del nuevo escenario educativo, especialmente en la Formación Profesional y en la enseñanza a distancia. Juan Santiago, presidente de ACADE, interpreta estos datos como la confirmación de una tendencia de fondo. “La enseñanza privada no sostenida con fondos públicos ha estado, y sigue estando, a la vanguardia de la educación, ya que sus características principales son la excelencia y su carácter innovador”, afirma a ÉXITO EDUCATIVO.

A su juicio, la apuesta de las familias por este modelo responde a una inversión estratégica en el futuro de sus hijos, basada en la autonomía pedagógica, los modelos educativos innovadores y una formación personalizada acorde a los retos globales.

En conjunto, el sistema educativo español atraviesa una transición profunda que va más allá de las cifras. La caída de la natalidad reduce la presión en las etapas iniciales, mientras la FP se consolida como un pilar central del nuevo modelo educativo y la enseñanza a distancia deja de ser una opción marginal para convertirse en una alternativa estructural.

Las distintas patronales educativas coinciden en señalar que estos cambios están fuertemente condicionados por decisiones políticas en materia de financiación y planificación, y advierten de que el debate sobre la

equidad, la libertad de elección y el papel de cada red seguirá marcando la agenda educativa en los próximos años.

Europa se enfrenta a un estancamiento crítico en las disciplinas STEM

José Luis Fernández. 20 enero, 2026

En una coyuntura geopolítica volátil, donde la autonomía estratégica y la competitividad económica definen el futuro de las naciones, la Unión Europea se enfrenta a una realidad incómoda: sus sistemas educativos no están produciendo el talento técnico necesario al ritmo que exige el mercado. El Monitor de la Educación y la Formación 2025, el informe insignia de la Comisión Europea, dibuja un escenario de contrastes marcados.

Si bien Europa ha logrado avances notables en la reducción del abandono escolar y el aumento de la titulación universitaria, se enfrenta a un estancamiento crítico en las disciplinas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) y a un deterioro preocupante de las competencias básicas de sus jóvenes.

El corazón del informe de este año late en torno a la escasez de profesionales STEM. La Comisión Europea ha lanzado la «Unión de las Capacidades» (Union of Skills) como respuesta a una necesidad acuciante: faltan ingenieros, informáticos y técnicos especializados para sostener las transiciones verde y digital. A pesar de que las tasas de empleo para los graduados en estos campos rozan el 90%, las más altas del mercado, los estudiantes europeos no se están matriculando en masa en estas disciplinas.

Los datos son elocuentes y preocupantes. En la Formación Profesional (FP) de nivel medio, el 36,3% de los estudiantes cursa estudios STEM, una cifra que apenas ha variado en los últimos años y que dista del objetivo del 45% fijado para 2030. En la educación superior, la situación es similar: solo el 26,9% de los universitarios elige estas carreras, una proporción que ha disminuido ligeramente en la última década.

Europa se sitúa así en una posición delicada frente a competidores globales; aunque supera a Estados Unidos en ratio de graduados STEM, queda por detrás del Reino Unido y Canadá, y ocupa el último lugar en graduados específicos de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La brecha de género: Una tubería que pierde talento

Uno de los hallazgos más críticos del informe es la persistente y profunda brecha de género. Europa no puede permitirse prescindir de la mitad de su talento, pero las cifras indican que las mujeres siguen alejadas de las profesiones que moldearán el futuro tecnológico. En la FP de nivel medio, las mujeres representan menos del 16% del alumnado en campos STEM. En la universidad, aunque son mayoría en las aulas generales, apenas constituyen un tercio de los estudiantes de ciencias e ingeniería.

El caso de las TIC es paradigmático: solo el 20% de los estudiantes de informática son mujeres. El informe señala que esta disparidad no se debe a una falta de capacidad, sino a barreras estructurales y culturales que comienzan en la infancia. La falta de modelos de referencia femeninos, la percepción de las carreras tecnológicas como entornos poco «sociales» y una menor autoeficacia en matemáticas, incluso entre las alumnas de alto rendimiento, disuaden a muchas jóvenes. Bruselas advierte que, sin una intervención temprana que desmonte estos estereotipos en las escuelas y los hogares, la brecha salarial y de oportunidades se perpetuará en la economía digital.

Matemáticas y lectura en retroceso

Mientras Europa intenta escalar hacia la excelencia tecnológica, los cimientos básicos se tambalean. El análisis de los resultados PISA 2022 confirma una tendencia alarmante: el rendimiento en matemáticas, lectura y ciencias ha caído en toda la UE. Casi el 30% de los estudiantes europeos no alcanza el nivel mínimo de competencia en matemáticas. Este retroceso no es solo un efecto colateral de la pandemia de COVID-19, sino el síntoma de problemas estructurales más profundos.

El informe identifica varios culpables: la escasez crónica de docentes cualificados, la disminución de la participación de los padres en la vida escolar y, de forma destacada, la distracción digital. El uso no educativo de dispositivos en el aula está correlacionado negativamente con el rendimiento. Como respuesta, un número creciente de países de la UE, incluidos Francia, Finlandia y los Países Bajos, están implementando prohibiciones o restricciones severas al uso de teléfonos móviles en los centros escolares, buscando recuperar la atención y el clima de aprendizaje.

Paradójicamente, la omnipresencia de la tecnología no se traduce en competencia digital. El 42,5% de los estudiantes de 13 y 14 años en la UE no alcanza el nivel básico en alfabetización informática. Esto significa que casi la mitad de los adolescentes carece de la capacidad crítica para buscar, evaluar y gestionar información online, dejándolos vulnerables a la desinformación y las noticias falsas.

Además, el informe subraya la importancia de la educación cívica en un momento de polarización política. Solo el 63% de los alumnos demuestra un conocimiento adecuado sobre ciudadanía y democracia, un porcentaje que la UE aspira a elevar al 85% para fortalecer la cohesión social frente a las amenazas externas.

Luces y sombras en la equidad educativa

El informe también arroja luz sobre la equidad y la inclusión. En el lado positivo, el abandono escolar temprano ha descendido al 9,4%, acercándose al objetivo histórico del 9%. Sin embargo, el promedio esconde disparidades: los chicos abandonan más que las chicas, y los estudiantes de origen migrante o con discapacidad enfrentan tasas de abandono mucho mayores. El origen socioeconómico sigue siendo el predictor más potente del éxito académico; solo el 16,3% de los estudiantes desfavorecidos logra un rendimiento alto, una cifra que ha empeorado desde 2018.

La Educación y Cuidados de la Primera Infancia (ECEC) se perfila como la gran herramienta niveladora. La tasa de participación de niños mayores de 3 años ha alcanzado el 94,6%, un éxito rotundo. No obstante, la atención a los menores de 3 años sigue siendo desigual (39,3% de media), con un acceso limitado para las familias de bajos ingresos debido al coste y la falta de plazas públicas. El informe enfatiza que la expansión de plazas no sirve de nada si no va acompañada de una alta calidad pedagógica.

En el tramo final del sistema educativo, Europa muestra músculo. El 44,1% de los jóvenes entre 25 y 34 años tiene ya un título terciario, rozando el objetivo del 45%. Sin embargo, la movilidad internacional —una de las joyas de la corona del proyecto europeo— no se ha recuperado del todo tras la pandemia. Apenas el 11% de los graduados ha tenido una experiencia de estudio en el extranjero, muy lejos del objetivo del 23% para 2030.

Finalmente, el aprendizaje de adultos se presenta como la pieza clave para la adaptación continua. Aunque la participación ha mejorado, las brechas de género persisten: las mujeres participan más en formación general, pero menos en formación relacionada con el trabajo, a menudo frenadas por las responsabilidades familiares y el coste de los cuidados.

En conclusión, el Monitor 2025 lanza un mensaje claro a los Estados miembros: la competitividad y la democracia europeas dependen de una inversión inteligente en capital humano. Sin una acción contundente para atraer talento a las ciencias, cerrar la brecha de género y reforzar las competencias básicas desde la infancia, la aspiración de una Europa soberana y próspera corre el riesgo de quedar en entredicho.

El Grado Superior supone el nivel con mejores resultados en la FP, doce puntos por encima del Grado Básico

José Luis Fernández. 22 enero, 2026

La primera aproximación para comprender el rendimiento académico del alumnado de FP se realiza a partir de la panorámica evolutiva del porcentaje de módulos superados respecto del total de evaluados y en función del nivel de FP. En este sentido, el primer mensaje es claro. Este rendimiento varía significativamente en función del nivel de FP, tanto que el Grado Superior supera con creces al Básico, según recoge el informe de noviembre del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank Dualiza.

En el curso 2022-2023, el alumnado de Grado Básico superó el 75% de los módulos, el de Grado Medio aproximadamente el 82% y el de Grado Superior casi el 88%. En segundo lugar, la evolución ha sido positiva desde el curso 2016-2017, aunque con fluctuaciones. Los Grados Básico y Medio han mejorado cuatro puntos porcentuales, mientras que el Grado Superior ha mejorado la mitad, dos puntos.

En tercer lugar, el curso de inicio de la pandemia (2019-2020) supuso un pico de rendimiento en los Grados Básico y Medio, posiblemente debido a una flexibilización del sistema de evaluación, dadas las circunstancias adversas que supuso para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto lugar, a pesar de las mejoras observadas, existe un margen de mejora importante en el rendimiento académico en la FP, especialmente en el Grado Básico en el que no se supera uno de cada cuatro módulos evaluados.

Las implicaciones del bajo rendimiento académico entre el alumnado de la FP pueden ser muchas y de muy diversa índole, siendo el abandono de la educación una de ellas. Los datos disponibles no permiten conocer las trayectorias del alumnado de FP según su rendimiento académico, pero sí hay algunas causas que explican que a los estudiantes del Grado Superior les vaya mejor.

Los propios datos oficiales del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes confirman que los estudiantes que cursan Formación Profesional de Grado Superior obtienen mejores resultados académicos que los que estudian Grado Básico. Según la última Estadística de Seguimiento Educativo, alrededor del 77% de quienes acceden a un Grado Superior completan su titulación, frente a aproximadamente 55-57 % en el caso de la FP Básica tras cuatro años desde la matrícula inicial. Esto evidencia una diferencia significativa en el rendimiento y la finalización de estudios entre ambos niveles.

Una de las razones principales es la estructura educativa y las exigencias académicas diferentes entre los grados. La FP Básica está diseñada como una vía para que jóvenes con dificultades en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) puedan obtener formación profesional esencial y completar su cualificación básica. Esto implica que muchos estudiantes de FP Básica parten de trayectorias académicas con menor



rendimiento previo y mayores desafíos para adaptarse al sistema educativo, lo que influye en tasas más altas de abandono y dificultades para titularse.

En contraste, los alumnos de Grado Superior suelen haber accedido con un nivel de estudios más alto (como el título de Bachillerato o haber superado un ciclo medio), lo que les aporta mejores bases académicas y mayor motivación hacia objetivos profesionales o formativos específicos. Esa preparación previa facilita tanto la asimilación de contenidos como la persistencia hasta la titulación.

Otro factor que contribuye a este mejor rendimiento es la mayor proporción de FP Dual en los ciclos de Grado Superior en comparación con los de Básico. En España, el alumnado matriculado en FP Dual representa el 8,1 % en Grado Superior, frente a solo el 1,3 % en Grado Básico. La FP Dual combina formación en el centro con prácticas en empresas, incrementando la implicación del estudiante y su conexión con el mundo laboral, lo que se asocia a mayores tasas de éxito académico y menor abandono.

También influyen factores socioculturales y de apoyo: los estudiantes de Grado Superior, en promedio, suelen contar con mayores expectativas de empleo especializado y mejores recursos de orientación profesional. Además, los datos revelan que las mujeres tienden a titular más que los hombres en todos los niveles de FP, lo que también incide en las tasas globales de éxito del Grado Superior.

En resumen, aunque la Formación Profesional en todos sus niveles sigue consolidándose como una vía eficaz de inserción laboral y educativa, los estudios de Grado Superior registran mejores resultados académicos que los de Grado Básico debido a diferencias en el perfil de acceso del alumnado, exigencias formativas, modalidades de enseñanza (como la FP Dual) y expectativas de futuro profesional.



¿A dónde vamos? ¿Llegamos al fin de la civilización occidental y de la economía de mercado “pulida”? **OPINIÓN**

Lourdes Viladomiu. 16 de enero de 2026

Desde hace tiempo me cuesta entender qué está pasando. Y, sobre todo, por qué se ha extendido un sentimiento tan profundo de inquietud en la sociedad actual. Hay quienes entran en 2026 con desconfianza, incluso con miedo. Otros hablan directamente de un precipicio.

¿Qué está pasando? ¿Qué nos ha alejado de aquella visión optimista de la civilización occidental? La de la modernidad, el bienestar y el crecimiento. La civilización que situó a Estados Unidos y Europa —con un pequeño círculo de aliados— en una posición de clara supremacía.

Cuando enseñaba *Desarrollo económico* en la UAB, los grandes autores de referencia transitaban entre el optimismo de los años sesenta —cuando parecía que todos los países acabarían despegando si superaban etapas— y, posteriormente, la búsqueda de elementos culpables para explicar por qué algunos se quedaban atrás. Superar obstáculos era avanzar hacia el bienestar. Y ese bienestar se quería universal.

La pregunta clave es: ¿por qué la segunda mitad del siglo XX funcionó tan bien en los países ricos? ¿Por qué la civilización occidental alcanzó aquella posición dominante?

Recurriendo al materialismo histórico, creo que la respuesta —simplificada— es una buena sintonía entre estructura y superestructura. Dicho con palabras más sencillas: entre la forma de producir y los valores que organizaban la sociedad.

Por estructura entendemos la tecnología y las relaciones sociales que hacen posible la producción. Por superestructura, la ideología, los valores, las normas, aquello que solemos llamar “civilización”.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la productividad manufacturera vivió su momento dorado. Más coches, más neveras, más televisores por hora trabajada. La automatización disparaba la producción. Pero para que todo esto funcionara hacía falta un Estado capaz de distribuir poder adquisitivo: impuestos, Estado del bienestar y regulación laboral.

El Estado del bienestar asumía servicios básicos —educación, sanidad, protección social— y permitía que las familias destinaran sus ingresos al consumo. Las regulaciones laborales garantizaban salarios y derechos que convertían a los trabajadores en consumidores de lo que producían.

Este modelo productivo se completaba con el consumismo como gran eje ideológico. El trabajo era el centro de la sociedad porque permitía consumir. La publicidad creaba deseo: el coche, la casa, el estilo de vida del

vecino. La incorporación masiva de la mujer al mercado laboral —impulsada también por el empleo público— supuso un salto enorme en el consumo. Un segundo salario lo cambiaba todo.

La civilización occidental, heredera de valores judeocristianos como el esfuerzo y el trabajo, derivó hacia un agnosticismo práctico: todo el mundo podía participar en la carrera del consumo. Con normas, con cierto respeto, y sin recurrir a formas consideradas “no civilizadas”. El mercado se veía como un espacio de oportunidades, y los conflictos sociales se suavizaban con mayor intervención estatal.

El miedo al comunismo contribuyó a hacer una economía de mercado más “pulida”, más civilizada, con una igualdad de oportunidades creciente —incluidas las mujeres—.

Y entonces llegamos al siglo XXI.

¿Qué ha cambiado? ¿Por qué la civilización occidental se polariza? ¿Qué ocurre con la producción y con las relaciones sociales?

La visión del Estado ha ido derivando hasta concebirlo como un gran dispensador de derechos. El progreso se ha confundido con una expansión casi ilimitada del catálogo de derechos: a la sanidad, a la educación, a la vivienda, a la renta básica, a la ciudadanía, a los derechos de los animales, al cambio de género, a la protección frente a la violencia, a los servicios para todos. La lista no deja de crecer.

Cada grupo identitario —mujeres, personas racializadas, colectivos LGTBI— reclama derechos adicionales en nombre de agravios presentes o pasados. Proliferan cuotas, normativas diferenciadas y espacios exclusivos. Siempre se pide más Estado. Pero los derechos tienen un coste y quién y cómo debe asumir la factura genera posturas polarizadas.

Muchos trabajadores y empresarios reclaman exactamente lo contrario: menos Estado, menos impuestos, más mercado. Son personas que no perciben ningún retorno —ni económico, ni social, ni moral— de lo que aportan. Para ellos, el fuerte intervencionismo ha erosionado la cultura del esfuerzo y ha abierto la puerta a discursos *woke*, animalistas o identitarios que, según esta visión, desorientan a la sociedad. Algunos proponen volver a la iglesia, al servicio militar, a la escuela autoritaria y al trabajo sacrificado. Muchos idealizan el pasado y reclaman un autoritarismo que consideran saneador.

Y mientras tanto, ¿qué ha pasado con la publicidad y el consumismo uniformizador? Las redes sociales lo han sustituido todo. A través de datos y cookies, van erosionando la privacidad y nos configuran como individuos integrados en tribus enfrentadas entre sí. La confrontación se filtra en nuestro día a día.

En paralelo, en el ámbito de la estructura productiva, la productividad manufacturera da paso a la productividad digital e intangible. Un mundo difícil de clasificar, incluso de nombrar: aplicaciones, programas, chats, algoritmos, nubes, buscadores. Un universo a menudo invisible.

Estos intangibles transforman radicalmente el trabajo, la industria, los servicios y los vínculos laborales. El trabajo deja de ser el centro del sistema y es sustituido por máquinas gobernadas por algoritmos. El algoritmo manda en la producción y en la vida cotidiana. Y quien lo controla aspira no solo a controlar la producción, sino también los valores; es decir, la propia “civilización”. Un control simultáneo de la estructura y de la superestructura.

Para los dueños de la tecnología algorítmica —los llamados tecno-cesaristas— el Estado del bienestar es una molestia. Lo perciben como una estructura enorme, ineficiente y opaca, sin rumbo claro: una organización que extrae recursos mediante una violencia fiscal constante y ofrece poco retorno. Hace falta un nuevo Estado al servicio de las nuevas tecnologías.

Para los ideólogos de la inteligencia artificial, esta tecnología nos llevará a una abundancia ilimitada y resolverá todos los problemas. Y así, dicen, se alcanzará de nuevo una coherencia entre la forma de producir y una nueva “civilización tecnológica global”.

Estamos en plena transición. Y los ajustes históricos no suelen ser suaves. La digitalización y la IA necesitan energía, alimentos, materias primas e inteligencia humana: exactamente los mismos recursos que sostuvieron la revolución industrial. Y esos recursos, entonces, se redistribuyeron a base de conflictos, guerras, redefiniciones de hegemonías y nuevas formas de intervención pública.

¿Será la sociedad actual capaz de realizar esta transición sin recurrir a la violencia?

Esa es la gran incógnita. Tal vez tenga razón aquel gurú de la IA que afirma que el gran reto del futuro es aprender a convivir sin violencia. Y parece que tenemos mucho que aprender: quizá la “civilización occidental” no fue una escuela adecuada.

Lourdes Viladomiu. Doctora en economía. Profesora honoraria de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Sobre el milenarismo tecnológico en el sistema educativo, a cuenta de la IA **OPINIÓN**

Alfonso A. Gracia Gómez. 20 de enero de 2026



Es que no falla: en cuanto aparece un nuevo cacharro informático emergen de entre las sombras todo tipo de expertos que nos aseguran que ha llegado el fin del mundo y cantan las loas de la sociedad del futuro, nueva y transformada. Lo hemos visto innumerables veces: tanto el ordenador personal como la Encarta, tanto el Moodle como el Canva, tanto la Wikipedia como el Kahoot; o los dispositivos personales; o la pizarra digital; cada una de estas sucesivas innovaciones ha tenido su momento de gloria en la especie de apocalipsis en que se ha convertido últimamente la educación. Ahora le ha tocado el turno a la llamada “inteligencia artificial”, y el horizonte se presenta más catastrófico que nunca.

Resulta que los predicadores de la nueva deidad están completamente convencidos de que, ahora sí, jamás volveremos a enseñar contenidos. Por fin se ha cumplido la profecía: ningún conocimiento mortal puede, ni tan siquiera, compararse a la infinita sabiduría que se esconde tras los recónditos algoritmos del último juguete. Estos nos han puesto ante la evidencia de nuestro pecado original, de modo que la vanidosa costumbre de pensar por uno mismo deberá ser erradicada; la Inteligencia Artificial ha venido para salvarnos de nosotros mismos. Yo, pecador. No obstante, el perdón exige propósito de enmienda: abandonemos la senda del conocimiento y entreguémonos en cuerpo y alma a la única actividad que aún puede redimirnos. En lugar de profesores, la nueva religión necesita sacerdotes. No está todo perdido, pero el mundo debe aprender urgentemente a ponerse al servicio de la Inteligencia Artificial.

A riesgo de parecer aguafiestas, a mí este fatalismo se me antoja un pelín excesivo, por no decir que me parece una estrategia de manipulación en toda regla. Presume de ser un diagnóstico cabal a partir del estado actual de la tecnología, pero recuerda más bien a aquello que decía Marx respecto al “opio del pueblo”: adormece la crítica del presente, a cambio de la promesa de un mundo mejor que nunca llega a materializarse. Y el problema es el éxito furibundo que estos discursos han conseguido entre la población. La peste evangelizadora se ha extendido con la velocidad de un fósforo y demuestra, en mi opinión, que no deja de ser más que *la mera moda por vender lo que se pone de moda*. Al final, el fervor cuasi religioso de estos “profetas” dista poco de una estrategia de marketing, con consecuencias muy beneficiosas para unos cuantos (los propietarios y comerciantes del nuevo fetiche) que se aprovechan del ardor consumista que ellos mismos han promovido.

A tales efectos, el discurso pedagógico oficialista no ha sido una excepción, por mucho que sus defensores presuman de ser los adalides del pensamiento crítico. La infección se ha extendido entre ellos a tal punto que ahora mismo resulta imposible distinguir a muchos de sus prosélitos de meros vendedores de crecepelo; metáfora esta que no, por manida, deja de ser adecuada para diagnosticar el afán promisorio que caracteriza a las huestes de chatarreros que actualmente abarrotan los grados de pedagogía. Como consecuencia, cada vez encontramos a más “expertos” que están dispuestos a deshacerse de las instituciones educativas, a las que no pueden esperar para ver convertidas en un trasto obsoleto.

Da la impresión de que el consumismo de toda la vida se ha instaurado en el corazón mismo de la administración, disfrazado de progreso. En lugar de resolver problemas reales malgastamos nuestros escasos recursos en alimentar una fuente de la eterna juventud que solo consigue “renovar” las complicaciones que debemos afrontar en el aula. Como consecuencia, la educación contemporánea languidece víctima de una especie de bovarismo: igual que el personaje de Flaubert, nos hallamos en una carrera acelerada hacia la autodestrucción. Y los afectados solo nos daremos cuenta de la estafa (si en algún momento llegamos a hacerlo como sociedad) cuando la burbuja haya crecido tanto que nos estalle en la cara.

Es el sueño dogmático del siglo XXI: creer que una herramienta puede trascender la materialidad del aula, las ratios, la fatiga docente y las desigualdades sociales. Pero la realidad es tozuda, pues siempre se impone. Y la primera realidad a considerar es la económica, que de inmediato nos muestra que la actual carrera por la IA no la impulsan, precisamente, ni los propios pedagogos ni las administraciones públicas, sino que sirve a los intereses del capital de riesgo, a través de fondos de inversión y gigantes tecnológicos que viven de la búsqueda del próximo nicho de mercado. Como modelo de negocio no busca una mejora gradual y sostenible, sino escalar rápido, capturar usuarios y monetizar datos.

Sin embargo, un volumen de negocio descomunal no se traduce necesariamente en rentabilidad, y una empresa privada que no es rentable tiene muy difícil su pervivencia. Un panorama nada descartable, en consecuencia, es el de una burbuja financiera, similar en muchos aspectos a la que se vivió en los inicios de los años dos mil con el auge de las empresas “punto com”. Por eso, en lo personal, esta especie de obsesión pedagógica por lo que llaman “innovación” no puede sino recordarme a la célebre (aunque ya antigua) película de Luis García Berlanga *Bienvenido, Mister Marshall*, y ello no tanto por la crítica a la sociedad de su tiempo – por más que en muchos aspectos siga vigente–, como sobre todo por el modo en que los habitantes ficticios de Villar del Río se lanzan a la desesperada por la promesa de toda una serie de mejoras que están abocadas a quedar en nada.

Efectivamente, hay algo rigurosamente cómico en la entrega devota que promueve el pedagogismo respecto a cada nueva tecnología, y el caso de la Inteligencia Artificial no es una excepción. El innovacionismo pedagógico se ve obligado a oscilar entre la ansiedad consumista y acrítica –alimentada por el afán de

novedades– y la angustia que nos provoca el horizonte de un fin de los tiempos que se aproxima sin remedio. Si nada es “como antes” (ni el mundo, ni los niños, ni tampoco nosotros mismos), ¿por qué iban a serlo los conocimientos y los modos de transmitirlos? Por tanto, hay que abandonar lo que “se” sabe y dar espacio a un aprendizaje “novedoso”, donde lo “revolucionario” consiste en que se abandonen los libros y el saber de los profesores, y se sustituyan por “productos” elaborados “con” la Encarta, o la Wikipedia, o la Inteligencia Artificial... El instrumento, convertido en fin en sí mismo.

Todo ello da lugar a una situación de dependencia a la tecnología que, sin embargo, ni siquiera cuenta con una hoja de ruta clara. Así, la obsesión por transformar el sistema educativo a conveniencia de cada supuesta innovación ya ha provocado un efecto perverso en nuestras escuelas: el de un estado constante de obsolescencia. Una plataforma sustituye a otra antes de que hayamos tenido tiempo de evaluar los efectos de la anterior. Las nuevas licencias se convierten en nuevas exigencias para los que nuestros “antiguos” dispositivos se quedan pronto caducos. Se implantan innovaciones a golpe de decreto que muy raramente cuentan con el consenso que les otorgue un mínimo de crédito entre los profesionales que las deberán poner en práctica.

No hay consideración científica ni pseudocientífica que pueda justificar las prisas en educación. Lo que estamos viviendo es, sencillamente, la instrumentalización del propio sistema educativo, convertido en un medio para el beneficio de terceros. Ni siquiera somos plenamente conscientes de las consecuencias pedagógicas de las nuevas herramientas, y no son pocas las voces que denuncian efectos perniciosos para el alumnado, como el fomento de conductas adictivas, la pérdida de atención o dificultades en el desarrollo de la lectoescritura. Si en medicina cada nuevo fármaco debe pasar por años de ensayos clínicos antes de salir al mercado, ¿por qué, en cambio, utilizamos las escuelas como laboratorios?

Dudo mucho que ninguna verdadera innovación educativa vaya a venir empaquetada en una *app* de moda financiada con capital de riesgo. Por ello urge que instauremos una moratoria a tanto entusiasmo: a la hora de introducir cualquier innovación, antes debe haber sido evaluada con rigor; y eso implica que esperemos hasta estar seguros de qué funciona, qué no, para quién, y bajo qué condiciones. Hasta que no podamos fundamentarla con datos sólidos –y no con eslóganes publicitarios–, la obsesión por la tecnología está condenada a no ser más que otro de los tantos ruidos que cada día ahogan el ambiente de una buena clase, es decir: el de un profesor o profesora que sabe lo que dice y lo que hace, en un espacio digno, con los recursos necesarios y el tiempo imprescindible para usarlos.

Alfonso A. Gracia Gómez. Profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato y Profesor Asociado en la Universitat Jaume I de Castellón



Lucía Herrera, decana de Educación UGR: “Lo que se está haciendo ahora mismo en el máster de secundaria no funciona” ENTREVISTA

Pablo Gutiérrez de Álamo 16 enero

La Conferencia de Decanas y Decanos de Educación (CoDE) acaba de publicar hace unas semanas los cinco libros blancos en los que lleva trabajando dos años. Sobre educación infantil, educación primaria, para el máster de secundaria, el de educación social y el de pedagogía. Un trabajo intenso, con decenas de personas implicadas que, pareciera, ha pasado un tanto desapercibido.

Hablamos con Lucía Herrera, decana de Educación de la Universidad de Granada y presidenta de la Conferencia sobre dos de ellos, el de primaria y el del máster de secundaria para desgranar algunos de los puntos que tratan en sus páginas. La ampliación de los estudios y del prácticum, en ambos casos, sobrevuelan ambos documentos. Para Herrera, “ahora mismo lo que se está haciendo no funciona porque no se está haciendo de la forma más adecuada”.

En el Libro Blanco de primaria aparece una lista de maestras y maestros que han trabajado en su contenido. En el de secundaria no, ¿no se ha contado con ellos? ¿Cómo se han gestado los libros blancos?

He leído algunos artículos en prensa, también en El Diario de la Educación, en los que se parte de premisas que no son ciertas. En todo momento hemos tenido una hoja de ruta que nos ha dirigido durante dos años. Las decanas y decanos lo conocemos, el profesorado de las facultades de Educación lo debe de saber porque así se ha comunicado a todos los decanos y decanas y su obligación es transmitir la información.

En la asamblea de Zamora, en noviembre de 2023, decidimos, por iniciativa propia, trabajar en los títulos que son competencias de nuestras facultades que son cinco: educación infantil, primaria, educación social,



pedagogía y el máster de formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idioma.

Abrimos el proceso, por áreas de conocimiento, a profesorado que podría aportar desde las universidades, desde las facultades. Recibimos más de 500 propuestas de los 85 socios de la CoDE.

Se hizo un sorteo para que las distintas áreas de cada título estuviesen representadas y, si ya teníamos la representación por ejemplo, de una cierta universidad o CCAA, hacíamos que las áreas fueran de otras y no coincidieran.

Tras él, organizamos cada grupo de trabajo, donde no estaban ni **decanos** ni **decanas**, porque era una premisa de partida. Serían profesores universitarios de áreas de conocimiento a propuestas de los decanos y decanas. También se incluyó un miembro de la Asociación Nacional de Estudiantes de Educación y Formación de Profesorado, de la Asociación, CESED en cada grupo de trabajo.

Además, se contó con profesionales expertos, que han ido consultando los documentos en distintos momentos.

Establecimos, asimismo, reuniones entre la Comisión Ejecutiva de la CoDE y los grupos de trabajo. Hubo reuniones con los socios de la CoDE de los distintos monográficos o asambleas. Hubo una en Toledo, en mayo de 2024. En Lleida, en mayo de 2025, y, finalmente, la asamblea de Cádiz en noviembre de 2025.

Se han hecho acciones de apoyo por parte de la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos, no solamente la Ejecutiva. La Permanente está conformada por un representante de cada CCAA, un decano o decana o un director de centro universitario. Y se establecieron distintos momentos para apoyar en el trabajo que se estaba haciendo.

Se habilitaron dos momentos de participación abierta de las facultades. El primero, en marzo-abril de 2025, cuando los grupos de trabajo recibieron las propuestas de modificaciones y las incorporaron, siempre y cuando no fuesen contradictorias con ese primer borrador.

Tras ello, los libros pasaron a la Comisión Permanente de la CoDE y se volvieron a revisar y analizar las incorporaciones. La premisa era que no íbamos a entrar en planes de estudio, porque ese sería un segundo nivel de concreción. Lo que queríamos era, básicamente, atender a los principales problemas en la formación, cuáles son sus estructuras, el perfil profesional, la demanda que tienen, cómo hacen en otros países y qué propuestas de mejora se podían plantear, sobre todo, respecto al Real Decreto 822/2021, en el que se establece la organización de la enseñanza universitaria y se asegura su calidad.

En un segundo momento, en torno a septiembre-octubre de 2025, pedimos que las facultades nos volvieran a dar el **feedback** para que la Permanente lo incorporase y llevar el documento final a la asamblea de Las Palmas de Gran Canaria. Allí tuvimos dos días de intensa reflexión análisis. Fueron sesiones muy productivas en donde se aprobaron por mayoría con libros blancos.

En resumen, hemos tenido profesionales en los cinco libros blancos, representantes de estudiantes y ha sido un proceso totalmente amplio y participativo con una hoja de ruta y una estructura previamente establecida. Se han tratado temas clave como el practicum, que es un elemento fundamental. Y estuvimos de acuerdo en que necesitamos incrementar la formación práctica por su importancia para desarrollar competencias profesionales.

Ambos textos, el de primaria y el del máster de secundaria, abogan por la ampliación del tiempo de estudio en el caso de primaria hasta cinco años y en el máster esta vez entre los 90 y los 120 créditos ¿Qué razones que justifican este aumento de el tiempo?

Si queremos apostar por una formación sólida que responda a competencias que son básicas, profesionales, específicas, necesitamos destinar mucho tiempo a la formación pero no solo. En el libro blanco de primaria, también en el de infantil, se manifiesta la posibilidad de una selección inicial, de pruebas de acceso, tal y como hay en, por ejemplo, Cataluña o las Islas Baleares.

Pero necesitamos atender a una mayor formación práctica, una especialización también más profunda y a cuestiones que implican competencias que pueden ser básicas, pero también didácticas específicas. Y eso no se puede hacer a la ligera. Hay que poner más foco en la formación práctica.

Si tenemos que incrementar esta y la especialización, en cuatro años es insuficiente. Insuficiente porque, como digo, ya el Real Decreto 822 barra 2021 dice que las menciones tienen que tener un mínimo de 48 créditos. Si queremos incrementar la formación práctica, eso implica que necesitamos un año más. Eso en primaria.

En secundaria tenemos una cuestión, y es que quienes ya conocemos el antiguo CAP, cómo se reconvirtió en máster de formación del profesorado, realmente uno ve los contenidos, cómo se ha desarrollado y lo que se hizo fue un poco como lavar la cara del CAP para dotarlo de una serie de materias, de asignaturas, de complementos. Hace falta una formación práctica y robusta para profesionales que no vienen del ámbito educativo. Al máster de secundaria acceden egresados de titulaciones que no tienen nada que ver con la educación. Y se van a dedicar a trabajar en etapas educativas muy sensibles, con un alumnado en formación y en desarrollo, donde tienen que tener una serie de habilidades blandas y duras.

Tienen que no solo dominar la asignatura y su didáctica, sino saber cómo atender a ese alumnado que tienen en las aulas, cómo trabajar con otros profesionales y con las familias. Y un máster de un año, con prácticas y un TFM, no es suficiente para dotar de las competencias necesarias a esos profesionales de la educación secundaria, de la formación profesional, etc.

De hecho, ese incremento de la formación ya se aprobó antes de la Asamblea de Las Palmas, donde se iban a debatir y a aprobar todos los libros blancos. Tuvimos una asamblea en la facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid, en octubre, donde todas las decanas y decanos que asistieron, socios de la CoDE, aprobaron por unanimidad incrementar la formación, en el caso de los grados de educación infantil y primaria, a cinco años, y en el máster de profesorado, a dos.

¿Cuáles son las carencias que ves en el prácticum actual?

En el caso de educación primaria, suele haber dos practicum, en tercero y cuarto. Pero hay algunas universidades, como la Universidad del País Vasco o la de Mondragón, que tienen formación dual desde el primer año.

Tener formación práctica desde primero, en la que trabajan de manera complementaria y coordinada lo que ven en el centro con lo que hacen en la universidad, es fundamental, básico, para que conozcan lo que van a tener que hacer luego profesionalmente una vez terminen como egresados.

Ya que hay algunas experiencias, ¿por qué no aprovecharlo? ¿Por qué no incrementar esa formación? Porque la actual realmente se queda corta.

Y en el máster de formación de profesorado se limita prácticamente a un mes y en ese tiempo es imposible que una persona, un físico, un químico, un abogado pueda tener una formación suficiente; es que es imposible.

Por lo tanto, vamos a intentar, en la medida de lo posible, tener una formación práctica desde los primeros años. Que tengan ese contacto con los centros educativos, porque es necesario, realmente es donde van a desarrollarse profesionalmente en el futuro, por lo tanto vamos a hacerlo desde el primer momento.

Las dos formaciones, tanto de infantil y primaria como de secundaria, son diferentes. No sé si desde CoDE habéis estudiado la posibilidad de que, en vez de un máster para ser docente de secundaria, hubiera un grado, como para ser maestra o maestro, con especialidades según la materia.

En el libro blanco del máster de secundaria se plantean esos distintos modelos, uno sucesivo o uno en el que vayan alternando la formación, como tú bien dices.

Hay modelos en los que, dentro de la titulación, quienes se quieren dedicar a la educación, un físico, un químico, un matemático, puede cursar asignaturas de especialización vinculadas a la educación. Y luego se incorporan a ese máster. Eso se refleja en el libro blanco.

El problema es que no depende de nosotros, sino de Universidades. Lo que analizamos en el libro es cómo se hace en otros países y cuáles son los distintos modelos. Si un modelo simultáneo, donde a la vez que se forman en el grado y se están especializando; o un modelo secuencial, que primero hago el grado y luego el máster.

Depende de cómo se establezca el sistema universitario, de cuál es la forma más adecuada para trabajar. Lo que está claro es que ahora mismo lo que se está haciendo no funciona. No funciona porque no se está haciendo de la forma más adecuada. Entonces tenemos que cambiar.

Una de las dificultades que a mí se me plantean pensando en el tema del prácticum es la selección de tutoras y tutores en centros (y los incentivos), y, por otro, la elección del propio centro. Me gustaría conocer tu opinión de cómo debería engrasarse este sistema para garantizar los mejores centros posibles y las mejores y los mejores tutores.

En los libros blancos de infantil, primaria y secundaria se habla, precisamente, de establecer redes de centros donde, como bien dices, lo importante es seleccionar bien a los tutores y tutoras de prácticas y qué tipo de recompensa van a tener, porque están desarrollando una labor en la que están dedicando su tiempo y su trabajo a formar a los futuros profesionales. Y eso la Administración Pública tiene que incentivarlo.

Ya hay una normativa que dice que los centros tienen que ser reconocidos, acreditados, y que los tutores tienen que ser funcionarios de carrera con, al menos, dos años de experiencia. Es el coordinador de práctica de cada centro el que selecciona a quienes van a ser los tutores. Y eso nos determina a nosotros, a las universidades y a las facultades.

Es necesario establecer una red de centros que sea fuerte, coherente, donde quienes van a ser tutores de los centros educativos reciban una formación sobre cómo ayudar a supervisar y que eso tenga, a su vez, una serie de incentivos. Por ejemplo, a la hora de los sexenios, y que se reconozca como horas de formación, por ejemplo, de modo que tengas una recompensa para ese esfuerzo. Al fin y al cabo, en las facultades de Educación poco hacemos sin esa formación práctica y sin esa colaboración con los centros.

Hay muchas voces que dicen que necesitamos más plazas públicas en estos estudios. Vemos que las universidades privadas con propuestas online están copando la mayor parte de la matrícula, al menos en el máster. Tengo dos universidades en mente, la primera, la UNIR. Entiendo que esto debe ser una preocupación



en las facultades, sobre todo, por saber cómo se puede garantizar o equiparar la formación de una chica o de un chico que pasan por unas aulas de la UGR y quienes pasan por las pantallas de la UNIR...

Esto es algo que nos preocupa. Hemos visto cómo, sobre todo, a ciertas universidades privadas, porque hay privadas y privadas, están supliendo con esa docencia **online** algo que desde nuestro punto de vista no se puede suplir. Afecta, incluso, al control que hay sobre las prácticas, donde un alumno va a UNIR y gestiona con un centro que conoce y nadie supervisa que realmente esas prácticas tengan lugar ni cómo están teniendo lugar.

Entonces, lo único que hacen algunas universidades privadas, no vamos a generalizar, de carácter **online** o virtual, es pagar una matrícula, cubrir un expediente y recibir un título. Pero no hay ninguna supervisión de si realmente las competencias profesionales se han adquirido. Simplemente hay título que, además, lamentablemente les sirve lo mismo que otros que han desarrollado una formación presencial.

Ha sido fruto de debate en los distintos grupos de trabajo, no solamente en infantería y primaria, especialmente en el máster de profesorado. Porque este, al ser necesario para acceder a la función pública, todos y todas sabemos que está generando cada vez una mayor segregación entre quienes tienen poder adquisitivo y pueden pagar esos 12.000 o 14.000 euros de matrícula, frente a aquellos que tienen que esperar en la pública porque las plazas están establecidas y no se pueden incrementar.

Eso, desde el punto de vista ético no es positivo para una sociedad que se supone democrática, diversa, y donde todos tenemos que tener esa equidad en el acceso a la educación. Es algo que nos preocupa, pero que tiene que controlarse a nivel ministerial. Es necesario poner un límite y que hay titulaciones educativas o sanitarias que no se pueden quedar en una formación virtual en universidades privadas. No se puede.

Más allá de la equidad en acceso, que por supuesto es importante, puede repercutir en la calidad de la educación cuando estas personas hayan egresado y estén en aulas.

Llegan a un escenario que no conocen, para el cual no están preparados y, sobre todo, en la educación secundaria, trabajan con adolescentes, en una etapa educativa y en un momento evolutivo importante donde no se trata solo de saber impartir la materia, se trata de saber atender a esa diversidad y a esas necesidades que existen.

En la educación no se necesitan técnicos, se necesitan personas que además de conocimiento y dominio de la disciplina y saber cómo enseñarla que eso es otra, sean capaces de atender a la diversidad y a la pluralidad que tenemos en las aulas desde la educación infantil hasta el contexto universitario. Esa atención es necesaria y se ha de formar. Y de ahí la importancia también la formación práctica. De hecho hay algunas universidades que en sus grados de infantil y primaria hacen estas prácticas en distintos entornos.: urbanos, rurales, para que se conozca esa diversidad y esa pluralidad que existe en nuestro contexto.

Sobre este perfil de docente que ha de salir de las facultades, habláis también. De perfiles vocacionales y competencias. ¿Cómo se moldea y cómo se evalúa esa vocación?

Con ciertas pruebas de acceso se puede evaluar la capacidad de trabajar en equipo, la empatía. Se pueden hacer entrevistas, vídeos de presentación, entrevistas grupales donde se puede ver cómo interaccionan, cuáles son sus intereses, sus motivaciones para dedicarse a la educación.

En el máster de secundaria imparto docencia, ya lo hacía en el antiguo CAP, y siempre me quedo con el grupo de los que vienen de áreas que no tienen nada que ver con la educación. El primer día siempre les pregunto, "¿Por qué estáis aquí?". Y les digo: "Decidme abiertamente, porque sé lo que me vais a responder". Es su segunda o tercera opción. No es en la primera, pero ven la educación como un lugar donde van a tener un sueldo y un desarrollo profesional, con un horario y sin ninguna obligación. Pero en educación no puedes partir de esa premisa, en educación te faltan horas y vidas para trabajar, para preparar actividades, para implicarte se llevan a cabo en el centro, en esas reuniones con padres, con profesores profesionales, con el orientador o la orientadora. Tienen una visión que no es la real.

Yo siempre les digo: "Tened claro que en la educación no es así. Tú no desconectas a las dos de la tarde y te vas a tu casa y ya está". No. Estás toda la tarde pensando qué actividades vas a plantear, qué recurso vas a usar... Es de lo que se trata.

Necesitamos evaluar. ¿De qué manera? Pues bueno, como digo, ya hay algunas pruebas de acceso en la Universidad de las Illes Balears o en las catalanas. Además, de evaluar competencias como puedan ser las lógico-matemáticas, de pensamiento matemático o incluso lingüística, también hacen entrevistas y evalúan otras habilidades para conocer sus intereses y motivaciones.

Después de estos dos años de trabajo ¿qué pasa ahora? No sé si se plantean grupos de trabajo con Universidades y con Educación para avanzar sobre los documentos.

En la asamblea de noviembre, de Las Palmas tuvimos, en representación del Ministerio de Educación, a la directora de Educación Territorial, a Mónica Domínguez, que con la CoDE ha colaborado en otras cuestiones como el Marco de Competencias Profesionales Docentes, que nos solicitaron que se sometiese a consulta de

las facultades y lo hicimos. O el Plan Estratégico de Educación Inclusiva, que es lo último que nos han encargado, que lo debatiésemos y estableciésemos propuestas. La asamblea la clausuró el secretario General de Universidades.

Los tuvimos previamente también en el monográfico de Lleida y nuestro compromiso con ambos ministerios era que una vez finalizásemos el proceso, les remitiríamos los cinco libros blancos para que los tuviesen y que nos pusieran de manifiesto cualquier cuestión.

Desde la CoDE siempre hemos querido establecer una comisión mixta porque sabemos que el perfil profesional lo pone el Ministerio de Educación, pero la organización y garantía de la calidad universitaria lo establece Universidades.

Bien, pues después de la asamblea de noviembre, nos convocaron en el Ministerio de Educación a la Comisión Ejecutiva ambos ministerios. Nos convocaron para una reunión con ellos y con el presidente de CRUE Docencia.

Nos dijeron que, bueno, ya una vez hecho el trabajo, y como ellos también tienen otros modos de consulta, que no pueden ser sindicatos, asociaciones, etc., que querían que comenzásemos a trabajar como un grupo de trabajo y pudiésemos aportar, para trabajar de forma conjunta, desde ya, que son libros blancos. Estamos ya a la espera, después de esa reunión, de tener otras cuando nos convoquen.

Estamos muy contentos porque hemos conseguido que esa comisión mixta exista.

Un vademécum para detectar, acompañar y proteger: así quiere la escuela responder al malestar emocional del alumnado

Fundación Mapfre, Grupo Anaya y Siena Educación presentan una guía gratuita para el profesorado que nace de la experiencia en las aulas y de la voz de orientadores, directores y especialistas en salud mental.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 21 enero 2026

La escuela como “fonendoscopio” del malestar emocional

“El aula es donde se ve que un niño llega el lunes con poca higiene, o que en mayo lleva mangas largas porque posiblemente se autolesiona”. Con esta imagen, el psicólogo Javier Urrea describía durante la presentación del vademécum *Salud mental y bienestar emocional en la escuela* el papel del profesorado como primer detector de señales de alerta. Para él, la escuela es “el verdadero termómetro de los problemas que existen en la sociedad y en los hogares” y, por tanto, un espacio clave de protección: “No es solo de detección de los problemas, sino también de protección”.

El vademécum, elaborado por 21 profesionales y respaldado por el Consejo General de la Psicología, responde a 115 preguntas reales planteadas por docentes y orientadores, organizadas en ámbitos como ansiedad, depresión, autolesiones, ideación suicida, acoso, uso problemático de pantallas o duelo.

Lo que dicen los docentes: datos que explican la urgencia

Urrea explicó que el proyecto nace de dos grandes estudios impulsados por Siena Educación y Fundación Mapfre. En el primero, más de 500 profesores señalaron como principales factores que afectan a la salud mental del alumnado “la conflictividad en el entorno familiar y el uso excesivo de móviles y redes sociales”. Preguntados por la red más nociva, la respuesta fue unánime: TikTok, por “un algoritmo muy personalizado y adictivo” que puede llevar a “romantizar comportamientos de autolesión”.

En el segundo estudio, realizado en ocho comunidades autónomas, el 94 % del profesorado consideró “imprescindibles” los protocolos de actuación y el 79 % reconoció “falta de tiempo para ser el fonendoscopio de los problemas de salud mental”, mientras que un 60 % señaló carencias de formación específica.

Directivos y orientadores: prevención, acompañamiento y coordinación

Rosa María Rocha, presidenta de Adimad, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, subrayó que “lo fundamental no es el protocolo en sí, sino la prevención”. Desde los equipos directivos, explicó, el trabajo debe seguir un orden claro: “primero la prevención, luego la detección, el acompañamiento y, por último, la comunicación” con servicios sanitarios, inspección y, cuando es necesario, servicios sociales.

Rocha alertó también de la falta de recursos humanos: “no solo se necesita incrementar el número de orientadores, sino potenciar la figura del psicólogo escolar”, especialmente en la red pública, donde todavía no está plenamente reconocida.

“Estamos desbordados”, pero comprometidos

Desde la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE), su presidenta Ana Cobos fue directa: “se trabaja mucho y se trabaja muy bien, pero estamos desbordados”. Cobos advirtió de un “malestar emocional generalizado” que no siempre se manifiesta como patología, pero que puede evolucionar hacia problemas graves si no se interviene a tiempo: “basta con prevenir un solo suicidio para que merezca la pena la inversión”.



También reclamó más formación para el profesorado y una mayor implicación de los medios de comunicación para visibilizar el trabajo que se realiza en los centros y “dar la vuelta a esta situación desde la esperanza”.

Un libro “proteínico” para una escuela que acompaña

Urta definió el vademécum como “absolutamente proteínico”, por la densidad y utilidad práctica de cada página. El objetivo no es medicalizar, sino ofrecer pautas claras: “detectar, apoyar y saber a quién acudir”. En su intervención recordó que “hay más peligro a veces de un chico metido en un smartphone que antes en la calle a las tres de la mañana” y defendió la necesidad de educar en el uso de la tecnología, no solo prohibirla.

La guía se distribuirá gratuitamente en 22.000 centros educativos y llegará a unos 600.000 docentes. Para Urta, el mensaje de fondo es claro: “la escuela es un lugar de refugio” y el profesorado, junto con orientadores y familias, constituye “el último clavo ardiendo” para muchos alumnos que atraviesan situaciones de sufrimiento emocional.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Educación, 'fake news' e inteligencia artificial

La difusión de bulos no es un fenómeno nuevo: desde la transmisión oral antigua hasta la imprenta y los medios modernos, cada avance tecnológico ha despertado temores similares. Hoy, con la inteligencia artificial generativa, el reto sigue siendo cómo decidimos usarla y educar para enfrentar sus riesgos y oportunidades.

Juan José Vergara Ramírez

Desde hace algunos años y sobre todo tras la irrupción de la inteligencia artificial generativa, se ha extendido el terror ante la posibilidad de propagar de forma eficaz todo tipo de bulos y falsedades que nos dejan indefensos.

La batalla de la verdad frente a la mentira parece una empresa cada vez más difícil en tiempos de contenidos contruidos y manipulados sencillamente por la tecnología y que pueden ser difundidos masivamente creando relatos y comunidades que los siguen ardentemente. Es normal que se convierta en una preocupación educativa. Pero no es algo nuevo.

“Es preferible lo imposible verosímil a lo posible inverosímil”. Esta es una afirmación que hizo Aristóteles en su Poética (cap. XXIV) en el 335 a.C. durante su estancia en Atenas tras fundar el Liceo. Casi una década antes había formado a Alejandro Magno en una escuela privada en Mieza -organizada por su propio padre, el rey Filipo II- para nobles y futuros gobernantes.

No sería muy descabellado imaginar a un jovencísimo Alejandro escuchando a su maestro Aristóteles reproducir y explicar esta afirmación. En aquella época era habitual que las enseñanzas se transmitieran de forma oral en las clases -tratados acromáticos- y no se recogieran de forma escrita. El mismo Alejandro -en palabras de Plutarco- recriminaba a su maestro hiciera públicas sus enseñanzas escribiéndolas: *“No has hecho bien en publicar los tratados acromáticos; porque ¿en qué nos diferenciaremos de los demás?”*¹.

En aquella época los contenidos se transmitían oralmente y la autoridad del conocimiento era el maestro que la expresaba. A lo largo de los siglos siguientes, la cultura occidental pasa a los libros. Preciosos manuscritos copiados y atesorados por los monjes medievales. El criterio de veracidad era determinado por la iglesia. El número escaso de posibles copias y lectores aseguraba un control relativamente sencillo para asegurar la interpretación que podía darse de la información disponible en aquel momento. Aun así, los bulos existían de forma obstinada. Ejemplo de ello es la supuesta Donación de Constantino mediante un falso decreto que hacía del papa Silvestre I objeto de la donación de la ciudad de Roma, el resto de Italia y el Imperio Romano de occidente. La generosa donación está fechada en torno al año 300, pero fue en 1440 cuando Lorenzo Valla -un humanista renacentista- demuestra su falsedad.

A mediados del siglo XV Gutenberg inventa la imprenta para occidente. Un invento de demostrados beneficios. Tampoco esta fue ajena a que las falsedades se extendieran a gran velocidad con capacidad de crear corrientes de opinión y objeto de fundados temores.

A partir de ese momento la información podía producirse de forma rápida y barata. Hubo decenas de personas alertadas por la capacidad de este diabólico invento. A partir de Gutenberg era fácil crear falsedades y extenderlas sin control.

Este temor se parece mucho al que vivimos en la actualidad en relación con la inteligencia artificial. El “diabólico” invento de la imprenta permitió -a partir de Gutenberg- la propagación masiva de bulos. Algo que parece sucedió con la reforma protestante -unas décadas después- y que motivó a la iglesia católica a etiquetar de *fake news* distintos panfletos impresos. En 1564 se promulgó el *Index Librorum Prohibitorum*, una lista de libros perniciosos para la fe que dejó de publicarse en 1966 con Pablo VI. En la segunda mitad del siglo XX.

La capacidad de la tecnología para difundir noticias falsas en el interés de crear corrientes de opinión ha tenido -mucho antes de la llegada de la inteligencia artificial y las redes sociales- ejemplos tan curiosos como la famosa noticia que publicó en 1835 el *New York Sun* -un importante periódico conservador de la ciudad de Nueva York de la época- sobre el avistamiento de vida en la Luna.

En una *fake news*, firmada por un tal Dr. Grant -que luego resultó no existir-, se describían observaciones astronómicas de la Luna en la que se habían encontrado océanos, animales de todo tipo, vida supuestamente inteligente y voladora, etc. La viralidad de la noticia fue exponencial gracias al tremendo desarrollo en los medios de impresión. En base a ella se desplegó una inusitada corriente de opinión que desplazaba aquello que hasta entonces era inaceptable, a un escenario discutible. Algo que en términos modernos veríamos como un ejemplo de la famosa Ventana de Overton.

Pasada la segunda década del siglo -pandemia incluida- surge con fuerza el debate sobre la llegada de la *Inteligencia Artificial Generativa*. Sus impresionantes beneficios y los terribles riesgos a los que enfrenta al ser humano: bulos, fraudes masivos, manipulación de las corrientes de opinión, falsedad en documentos, imágenes, capacidad para el engaño, etc. Sin lugar a dudas, es absolutamente necesario regular su uso y luchar para que no pueda utilizarse impunemente contra las personas y sus derechos, pero; ¿es esto suficiente? Parece que la regulación no ha vencido la batalla a la destrucción del planeta, el hambre, la guerra, la desigualdad y la vulneración de todo tipo de derechos humanos.

Como en tantas otras ocasiones, lo sensato es acompañar su desarrollo discutiendo del asunto frente a un espejo: ¿qué queremos hacer con ella? ¿Cómo vamos a usarla? ¿Quién va a usarla y para qué? ¿Cómo puede servir a la diversidad y no a la uniformidad de pensamiento? Qué uso hacemos de ella y cómo decidimos redefinir nuestro territorio, nuestras relaciones y la comprensión de lo que nos rodea. Los intereses que subyacen a su desarrollo, sus causas y la intención que la mueve. En definitiva, centrar la mirada en la imagen que refleja el espejo -que somos nosotros mismos- y no solo dejarnos seducir por su brillo o el temor ante el espejismo que permite.

La IA redefine el territorio dónde habitamos. Cómo decidimos hacerlo es tarea nuestra y la educación, el espacio para construirlo.

Por cierto. He pedido a la inteligencia artificial (Copilot -me gusta llamarla Pili, es más entrañable-) que me proponga algunas actividades educativas congruentes con las opiniones vertidas en este artículo.

Son estas:

1. Debate ético: "¿Qué queremos hacer con la IA?"

Objetivo: Promover el pensamiento crítico y la responsabilidad colectiva sobre el uso de la inteligencia artificial.

Descripción:

Organiza un debate en clase donde los estudiantes, divididos en grupos, discutan las preguntas planteadas en el artículo: "¿Qué queremos hacer con la IA? ¿Cómo vamos a usarla?". Cada grupo debe investigar casos reales de uso de IA (positivos y negativos), analizar los intereses detrás de su desarrollo y proponer principios éticos para su aplicación en la sociedad.

Valores trabajados: Responsabilidad, ética, pensamiento crítico, respeto por la diversidad de opiniones.

2. Taller de verificación de noticias: "Detectives de la verdad"

Objetivo: Desarrollar habilidades de análisis crítico y colaboración para combatir la desinformación.

Descripción:

Simula la propagación de una "fake news" en el aula, inspirada en ejemplos históricos como la noticia falsa sobre la vida en la Luna. Los estudiantes, en equipos, deben investigar la noticia, identificar fuentes fiables, analizar cómo la tecnología puede amplificar bulos y presentar sus conclusiones al grupo. Finalmente, reflexionan sobre cómo la comunidad puede protegerse y actuar ante la desinformación.

Valores trabajados: Colaboración, honestidad, pensamiento crítico, compromiso comunitario.

3. Proyecto colaborativo: "Manual de buen uso de la IA en la comunidad"

Objetivo: Fomentar la participación activa y el compromiso social en la construcción de normas éticas.

Descripción:

Los estudiantes trabajan juntos para crear un "manual" o guía de buenas prácticas sobre el uso de la inteligencia artificial en su entorno (escuela, barrio, redes sociales). Deben incluir recomendaciones para evitar la manipulación, promover la transparencia y el respeto, y reflexionar sobre el impacto de la IA en la convivencia. El manual se presenta y difunde en la comunidad educativa.

Valores trabajados: Participación, responsabilidad social, respeto, solidaridad.

Impulsar la orientación profesional

Segundo trimestre de curso. Tiempo de "avanzar programa". Pero también de pensar en el futuro próximo. Sobre todo, al finalizar etapas no obligatorias. De ahí la importancia (trascendencia) de una buena orientación académica y profesional.

Jesús Jiménez. 22-01-2026

Mucho ha cambiado el concepto de orientación educativa y profesional. En su concepción actual (Bisquerra, Velaz, Marchesi, etc.) se resalta que una de sus funciones principales es la prevención: anticiparse a problemas o decisiones futuras. En cualquiera de los tres ejes sobre los que pivotan las acciones orientadoras: el académico, el personal y el profesional. Y así se recoge también en la normativa educativa. Ya la LOGSE (1990) reconocía la orientación como un factor de calidad, incorporando la tutoría y la orientación como parte de la función docente (art. 60.1). Esta idea se mantiene en la LOMLOE (2020), donde se incluye como uno de los principios en los que se inspira el sistema educativo español: la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como un medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. (art. 1.1.f).

Pero centrémonos ahora en la orientación profesional. Conjunto de actuaciones que se desarrollan con el alumnado en los centros educativos o en los servicios especializados externos a estos centros con el fin de conseguir el mejor ajuste posible entre sus aptitudes, preferencias e intereses y las ofertas formativas que les brinda el sistema de educación y formación y las posibilidades laborales de futuro. Bien. Tres pilares: autoconocimiento, conocimiento de las opciones educativas y conocimiento del mundo laboral. Pues vayamos a la Ley de ordenación e integración de la Formación Profesional (LO 3/2022). Dedicamos todo un título a la orientación profesional: contenido y alcance, cometido y fines, condiciones de prestación, estrategia, cooperación y coordinación, protocolos y profesionales de los servicios de orientación. Un marco muy bien estructurado y lo suficientemente flexible para contribuir a hacer realidad la ambiciosa reforma que, por fin, nos equiparaba con los países europeos más avanzados en formación profesional.

Aterricemos en esa realidad. Mucho se ha hecho desde el ámbito de la administración educativa. Primero, incluyendo la Formación Profesional en la misma denominación del Ministerio de Educación (MEFP). Desde hace varias décadas funciona el Consejo Nacional de FP, órgano consultivo de participación y asesoramiento con importantes misiones para el establecimiento de una estrategia general para el desarrollo de la orientación profesional. En el portal del MEFP está abierta una plataforma de información actualizada ("TodoFP") en la que se ofrecen herramientas en línea de auto orientación vocacional e informaciones muy valiosas: elegir ocupación en función de las titulaciones disponibles, mapa de oportunidades, conexión a la red Euroguidance y a las webs de orientación de las comunidades autónomas, etc. Sí, pero falta camino por recorrer para el desarrollo de un sistema integrado de orientación profesional: normativa reguladora del sistema de orientación y ajustar el mapa de los servicios de orientación, por ejemplo.

Porque hay que tener muy presente que las competencias radican fundamentalmente en las comunidades autónomas. Y aquí sí que aprieta el zapato. Prácticamente en todos los territorios funciona un consejo autonómico de FP con similares funciones al estatal y en todos se han ampliado la oferta de ciclos formativos de FP, con especial hincapié en la dual, aunque con distinto grado de intensidad y distribución entre la red pública y la privada. Otro tanto ha sucedido con la orientación profesional. La prestación de la orientación se realiza de forma presencial (cursos, programas, etc.) y telemática (plataformas) a través de institutos de empleo, en algunas entidades como las cámaras de comercio y en los centros educativos. En unos sitios mejor que en otros.

Y entremos en los centros educativos. En los departamentos de orientación. ¿Existen en todos los centros públicos y privados concertados de Secundaria? ¿Cuántos profesionales y de qué especialidades conforman un departamento de orientación? ¿Qué grado de temporalidad tienen? ¿Cuál es la ratio de orientador por número de alumnado? Estudios realizados por sindicatos de enseñanza presentan datos preocupantes en comunidades autónomas. En algunas, no todos los centros concertados (ni siquiera los institutos públicos pequeños) cuentan con departamento de orientación propio. El número de componentes de los equipos de centro es muy bajo y en muchos casos se echan en falta perfiles como Profesorado de Servicios a la Comunidad (PSC), Trabajadores Sociales, etc. La ratio orientador/alumnado está muy lejos de la recomendada (250) por la Unesco. En algunos centros, casi la mitad de los orientadores son interinos, muchos con contrato programa de fondos europeos (PROA+ por ejemplo) ceñido solo a unos meses. Las condiciones laborales del personal de orientación son manifiestamente mejorables. Y la red integrada de orientación educativa, caso de que exista en la provincia o en la comunidad autónoma, difícilmente puede llegar a todas las zonas o distritos

Sin dejar de atender la fundamental labor preventiva y de atención a la diversidad, los equipos de orientación tienen que dedicar una parte importante de su tiempo a la orientación profesional. ¿Cómo pueden hacerlo? ¿Reciben formación continua para actualizarse? ¿Disponen de herramientas y recursos suficientes?

¿Tienen tiempo para coordinación? ¿Colabora todo el profesorado del centro, habida cuenta que la orientación es una de sus funciones reconocidas por ley? (LOMLOE, art. 91.1.d) ¿Funcionan los protocolos de actuación? ¿Se coordinan con entidades que también intervienen en la orientación profesional? Muchas preguntas y respuestas diferentes de unas comunidades a otras y de unos centros a otros. Pero una certeza común: la urgencia de "darle una vuelta" (un impulso) a la orientación profesional.