

**ÍNDICE**

[El impacto del coordinador de bienestar en las aulas es "muy limitado" por falta de tiempo o financiación, según Educo](#) **EUROPA PRESS**

[El 31 % de los alumnos españoles cursan estudios no universitarios en centros concertados y privados](#) **EL DEBATE**

[Los coordinadores escolares 'antibullying', sin tiempo ni recursos: "Lo hacemos en ratos libres"](#) **EL PAÍS**

[Así será la estrategia de la Xunta para frenar el abandono escolar](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Italia permitirá detectores de metales en los institutos tras el asesinato de un estudiante](#) **LA VANGUARDIA**

[La ineficacia de los coordinadores antibullying: "No basta con nombrar a cualquier docente para salir del paso"](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Escuelas Católicas reclama a Tolón que aborde la cuantía del módulo de conciertos y que se amplíen también en la FP](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores de Religión, de la concertada e inspectores toman la delantera en las mejoras salariales a los docentes de la pública](#) **INFORMACIÓN**

[El Ministerio de Educación apuesta en Nicosia \(Chipre\) por reforzar la inversión en la profesión docente](#) **EUROPA PRESS**

[El legado de Pilar Alegría: adoctrinamiento en las aulas, los peores resultados de la historia en PISA y profesores abandonados](#) **EL DEBATE**

[La estudiante en La Rioja que ha vuelto a clase con el velo islámico: "Me siento muy feliz, forma parte de mi identidad"](#) **EL PAÍS**

[La inteligencia artificial obliga a los profesores a volver a las aulas](#) **FARO DE VIGO**

[El Gobierno reforzará la figura del coordinador de bienestar y la ampliará a los recursos de acogida de menores](#) **Cadena SER**

[Los colegios desprotegidos ante fenómenos climáticos extremos: «Hay mil en zonas inundables»](#) **EL DEBATE**

[Prohibir productos adictivos a los menores](#) **EL PAÍS**

[CERMIN alerta del desconocimiento de los derechos educativos del alumnado con discapacidad](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Dos de cada diez alumnos cambia de grado en primer curso o abandona la universidad](#) **LA VANGUARDIA**

[El escándalo de la FP cerca a Ayuso con dos altos cargos implicados y testimonios que apuntan a su núcleo duro](#) **ELDIARIO.es**

[Pedrosa reitera que unificar centros es "reforzar la escuela pública" y ofrecer "opciones de futuro a todos los niños"](#) **DEiA**

[La depresión crece entre niños y adolescentes y afecta al rendimiento escolar](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Más ingenieros, más crecimiento económico](#) **EL DEBATE**

[Sánchez anuncia que España prohibirá el acceso a redes sociales a menores de 16 años](#) **EL PERIÓDICO DE ESPAÑA**

[El Gobierno regula en una única norma la inspección educativa que refuerza las funciones e independencia de inspectores](#) **EUROPA PRESS**

[Guerra política y judicial por el Bachillerato en Aragón: el PP quiere pagarlo en centros privados pese a tener 2.500 plazas públicas libres](#) **EL PAÍS**

[El recorte del sueldo por estar de baja más de tres meses calienta a los profesores](#) **INFORMACIÓN**

[Un tercio de la oferta de Formación Profesional en España corresponde a centros privados, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Convivencia en las aulas](#) **EL DEBATE**

[Sánchez se lanza ahora contra las empresas de FP: impulsa un real decreto para "controlar" a los centros privados "que no ofrezcan garantías suficientes"](#) **EL MUNDO**

[¿Son los 16 años una buena edad para limitar el uso de redes sociales?](#) **EL PAÍS**

[Sánchez anuncia una reforma para regular la FP privada](#) **EL PERIÓDICO.com**

[Más de 3.000 estudiantes de FP de 61 centros de Euskadi presentan sus proyectos en la XV Feria Ikašenpresa](#) **DEiA**

[Centros de FP señalan que el "éxito" de esta formación requiere "un esfuerzo para que se garantice la calidad"](#)

EUROPA PRESS

[La educación de 0 a 3 años no es un gasto, sino una inversión en equidad educativa](#) **THE CONVERSATION**

[¿Por qué las competencias digitales docentes no garantizan un buen uso de la tecnología?](#) **THE CONVERSATION**

[El coordinador de bienestar: figura obligatoria en el cole pero con regulaciones distintas](#) **MAGISTERIO**

[Abandono educativo: dos décimas menos y un estancamiento que aleja el objetivo europeo](#) **MAGISTERIO**

[Nuevo real decreto de Inspección Educativa: refuerzo funcional sin mejora retributiva](#) **MAGISTERIO**

[Radiografía de la Formación Profesional: los centros privados representan el 21%](#) **MAGISTERIO**

[Siete de cada diez profesores se han planteado dejar la docencia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Cursar estudios de FP en la edad teórica mejora el rendimiento académico en Grado Medio y Superior](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Crean un nuevo método para analizar la educación bilingüe](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Héctor Ruiz Martín \(experto en neurociencia\): «innovar por innovar no tiene ningún sentido, "lo nuevo" no por ser nuevo será mejor»](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Sobre el marco de competencia digital docente en IA de la Generalitat de Cataluña](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[España prohibirá el acceso a redes sociales para menores de 16 años](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Pedro Sánchez anuncia un RD para controlar la oferta privada de formación profesional](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Segregación escolar en España: una de las más altas de Europa](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[¿Qué pasa hoy?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

El impacto del coordinador de bienestar en las aulas es "muy limitado" por falta de tiempo o financiación, según Educo

La ONG critica que no exista una única normativa que obligue a tener esta figura con los mismos requisitos en todo el Estado

MADRID, 30 Ene. (EUROPA PRESS) - El impacto real de la figura del coordinador de bienestar es "muy limitado" por falta de tiempo, formación y compensación económica, a pesar de estar presente en la mayoría de centros educativos.

Así lo revela el nuevo informe de Educo 'Más allá del papel: Progresos y retos en la implantación de la coordinación de bienestar y protección en centros educativos', que analiza los avances normativos y los retos persistentes en la implantación de esta figura clave para prevenir y detectar la violencia contra la infancia. Con motivo del Día Escolar de la No Violencia y la Paz, la ONG recuerda que la protección y el bienestar "son indispensables para el desarrollo pleno de la infancia; y que la escuela no solo enseña: también cuida, protege y acompaña, ya que sin bienestar no hay aprendizaje".

Para garantizar entornos seguros y libres de violencia en la escuela, defiende que la figura del coordinador de bienestar y protección "es esencial". Sin embargo, advierte de que, cuatro años después de la aprobación de la Ley Orgánica de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), este rol, aunque presente en la mayoría de los centros educativos, tiene un impacto real muy limitado.

Mónica Viqueira, especialista en Protección de Educo, que lleva años acompañando a centros que trabajan con infancia para prevenir y responder ante cualquier tipo de violencia, ha defendido que el coordinador de bienestar "puede marcar la diferencia en el día a día, ya que ayuda a prevenir y encauzar todo tipo de violencias: el acoso escolar, la violencia intrafamiliar, la sexual, etc". "Permite detectar lo que a veces no se ve, como cambios de conducta o relaciones dañinas; es decir, alertas tempranas que, si no se atienden, pueden convertirse en situaciones graves. Necesita tiempo, formación y apoyo para poner en marcha medidas muy claras: enseñar a la comunidad educativa a detectar señales, activar protocolos a tiempo, coordinarse con



servicios sociales y sanitarios y abrir canales de confianza con el alumnado y las familias. Si esto no existe, la figura se queda en el papel", ha advertido.

DIFERENCIAS TERRITORIALES

El informe alerta sobre brechas territoriales que ponen en riesgo la igualdad en la protección. Para empezar, avisa de que no existe una única normativa que obligue a tener esta figura con los mismos requisitos en todo el Estado; por ejemplo, en Castilla y León no tienen ninguna normativa y en Madrid, Asturias y Navarra solo se emiten circulares a inicio de curso.

Además, la ONG asegura que persisten "problemas graves" como la falta de disponibilidad horaria para ejercer la función, que en muchos casos depende de decisiones internas del centro. Algunas comunidades como Canarias, Cantabria y Extremadura establecen tramos de disponibilidad horaria vinculados al tamaño del centro (de 2 a 5 horas semanales), mientras que otras como Aragón, Madrid, Murcia o CastillaLa Mancha asignan una bolsa general de horas que los equipos directivos distribuyen a su propio criterio. Asturias ha ampliado recientemente las horas asignadas a esta figura, y Galicia permite asignar hasta dos sesiones lectivas y dos complementarias fijas.

Sin embargo, en territorios como Andalucía, Baleares, Navarra, Ceuta y Melilla no se establece ni un mínimo de tiempo, lo que compromete la capacidad real de esta figura para cumplir su función. El informe añade que la ausencia de reconocimiento económico también es un problema: solo Canarias, Cataluña y Galicia contemplan un complemento retributivo.

A ello se suma la falta de un perfil homogéneo para ejecutar el puesto, aunque la mayoría de territorios define algún requisito mínimo: algunas comunidades priorizan a docentes con formación o trayectoria previa en convivencia o protección, mientras que otras no concretan ningún criterio, lo que genera una gran disparidad en la cualificación y la experiencia de quienes asumen esta responsabilidad.

DEBE TENER UNOS CONOCIMIENTOS MÍNIMOS Y RECURSOS

"No basta con nombrar a cualquier profesor o profesora para salir del paso. Como figura crucial para la protección de la infancia y la adolescencia, debe tener unos conocimientos mínimos y se le tiene que asignar tiempo, formación y todos los recursos que necesite. Sin eso, tenemos una obligación legal que no se está traduciendo en una protección real de niños y niñas", afirma Viqueira.

Educo destaca que la formación es el ámbito que más ha mejorado a lo largo de estos cuatro años de implementación de la figura, ya que "la mayoría de los territorios han desarrollado propuestas específicas". Cataluña, por ejemplo, articula itinerarios completos y personalizados según el conocimiento de partida de cada candidato; Madrid ofrece cursos obligatorios de 40 horas y niveles de profundización; y País Vasco vincula la formación a un autodiagnóstico del centro con módulos específicos. Sin embargo, muchas de estas iniciativas siguen centradas en la capacitación básica, y no alcanzan todavía el nivel de profundidad, continuidad y especialización requerido para ejercer con solvencia.

Por otra parte, la educación infantil de 0 a 3 años y las enseñanzas de régimen especial "siguen prácticamente excluidas del despliegue, pese a ser ámbitos críticos para la prevención y la detección precoz". "Por lo general, las escuelas infantiles no cuentan con normativas específicas y en el caso de las escuelas privadas, no hay rastro de estas.

Teniendo en cuenta que la gran mayoría de escuelas infantiles en España son de ámbito privado, estamos dejando a una inmensa mayoría de niños y niñas sin opción a esta figura que los proteja. Además, hay que destacar la falta de formación específica para el profesorado que atiende a estas edades", asegura Viqueira.

El informe también denuncia la ausencia de mecanismos de rendición de cuentas y coordinación externa con servicios sociales, sanitarios y cuerpos de seguridad, así como la falta de estándares internacionales de protección infantil en la mayoría de las normativas.

"No basta con reaccionar ante la violencia; hay que prevenirla. Y eso requiere planificación, coordinación y compromiso político. Y urge porque la violencia contra la infancia es un problema grave y creciente. Sus secuelas se arrastran toda la vida ocasionando problemas de salud mental, trastornos alimentarios, adicciones, autolesiones o suicidios", concluye la experta.

EL DEBATE

El 31 % de los alumnos españoles cursan estudios no universitarios en centros concertados y privados

Los centros concertados y privados ofrecen, en palabras de FSIE, una formación integral que supera la mera transmisión de contenidos académicos

El Debate. 30 ene. 2026

La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha puesto en marcha su campaña de escolarización para el curso 2026-2027 bajo el lema 'Tu elección construye su futuro'. Con esta iniciativa, la organización busca destacar el papel que desempeñan los centros concertados y privados en el sistema educativo español, al tiempo que recuerda el derecho constitucional de las familias a elegir libremente la educación que desean para sus hijos.

En palabras del secretario general de FSIE, Enrique Ríos, «cuando una familia elige centro, no está eligiendo solo un edificio o un programa educativo: está construyendo el futuro de sus hijos. Defender la libertad de elección es apostar por una educación plural, de calidad y adaptada a cada alumno».

Esta defensa de la libertad educativa se sustenta, según subraya FSIE, en el artículo 27 de la Constitución Española, que reconoce la pluralidad educativa como un principio esencial del sistema y establece que corresponde a los padres determinar la formación de sus hijos.

Según los últimos datos ofrecidos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el 31 % del alumnado español cursa enseñanzas no universitarias en centros concertados y privados, lo que equivale a más de 2,8 millones de estudiantes. Esta cifra, según FSIE, da cuenta del respaldo social a este modelo y de su relevancia en la estructura educativa nacional.

Los centros concertados y privados ofrecen, en palabras de la organización sindical, una formación integral que supera la mera transmisión de contenidos académicos. En ellos se promueve una educación centrada en la persona, con proyectos pedagógicos que priorizan los valores, la atención personalizada y el acompañamiento durante todas las etapas del desarrollo del alumno.

La campaña pone también en valor el compromiso y la cualificación de los profesionales que trabajan en estos centros –docentes, personal de administración y servicios y personal complementario–, destacando su vocación educativa, la formación continua y su contribución decisiva a la calidad del servicio educativo.

FSIE incide, además, en la importancia que tiene este tipo de enseñanza en la lucha contra el abandono escolar, así como en su apuesta constante por la innovación pedagógica, la aplicación de nuevas metodologías y la adaptación a los desafíos tecnológicos y sociales.

Entre las ventajas que subraya la organización se encuentra la posibilidad de cursar varias etapas educativas en un mismo centro, lo que favorece la continuidad académica, la estabilidad emocional del alumnado y la conciliación familiar. A ello se suma una notable oferta de enseñanza de idiomas y actividades complementarias y extraescolares que completan una propuesta educativa diversa y sólida.

La federación anima a las familias a participar en las jornadas de puertas abiertas que ofrecen los centros educativos y a informarse directamente sobre sus proyectos pedagógicos antes de decidir en qué institución escolarizar a sus hijos.

EL PAIS

Los coordinadores escolares ‘antibullying’, sin tiempo ni recursos: “Lo hacemos en ratos libres”

Docentes y organizaciones denuncian la falta de apoyo institucional del puesto, creado hace tres años para prevenir la violencia en las aulas

CAROLINA DE LIMA. Madrid - 30 ENE 2026

Amaya Matos lleva 16 de sus 42 años dando clases de Biología y desde hace tres cursos ejerce también como coordinadora de bienestar en el IES Guadarrama (además de ocupar el cargo de jefa de estudios adjunta). Como muchos docentes que asumieron este rol tras su creación, compagina esta función con la docencia sin reducción horaria ni compensación económica. “En mi caso lo he hecho por amor al arte”, reconoce. El coordinador de bienestar fue creado por la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia (LOPVI) con el objetivo de prevenir, detectar y actuar adecuadamente ante situaciones de violencia en los centros educativos. Tres años después de que se iniciara su implantación, docentes y organizaciones sociales coinciden en que su despliegue ha sido insuficiente. Un nuevo informe de la ONG Educo señala que las principales razones son la falta de tiempo, de formación específica y de compensación económica para quienes asumen esta responsabilidad, además de la falta de estándares comunes en todo el país.

La figura del coordinador de bienestar no es opcional: debe existir en todos los centros educativos. La ley, no obstante, deja libertad a cada centro para decidir quién asume el cargo. En la práctica, explican los docentes, el trabajo se traduce sobre todo en escuchar y acompañar problemas muy diversos. “Nos llegan desde conflictos de convivencia diarios entre compañeros, riñas o trifulcas, hasta problemas emocionales mucho más graves, con riesgo de autolesiones o trastornos de la conducta alimentaria”, relata Matos. A partir de su propia experiencia, percibe que su función como coordinadora de bienestar es importante para que los alumnos “tengan una figura de referencia a la que poder acudir si tienen algún problema”.

Esa necesidad de acompañamiento se da en un contexto en el que los conflictos y las situaciones de violencia siguen presentes en muchos centros educativos. El informe internacional TALIS sobre la situación del profesorado, publicado en otoño, refleja que el 6% de los directores españoles de secundaria reporta que en su centro se producen situaciones de intimidación o abuso verbal hacia docentes o personal educativo, un punto más que la media de la OCDE. En cuanto al acoso escolar, el porcentaje de directores que lo reportan asciende al 18%, un punto menos que la media de la OCDE.

Falta de tiempo

Organizaciones de infancia coinciden en que, además de actuar cuando hay un problema evidente, el coordinador de bienestar tiene un papel importante en la prevención de situaciones de riesgo. Mónica Viqueira, especialista en protección de la ONG Educo, explica que esta figura “introduce una mirada preventiva y de protección que antes no existía de forma tan estructurada en los centros educativos”. Sin embargo, advierte de que, para que la tarea de prevención se realice correctamente, el profesional necesita tiempo para dedicar a esta función. Desde UNICEF España, su portavoz Nacho Martínez también señala que el tiempo asignado es clave. La organización recomienda que los coordinadores dispongan, como mínimo, de 23 horas semanales por cada 1.000 alumnos.

En su día a día, Matos percibe que esta recomendación todavía está lejos de la realidad: “Tenemos que compatibilizarla [la actividad de coordinador de bienestar] con el resto de nuestras actividades. No estamos liberados de horas. Al final es algo que haces en tus ratos libres, como buenamente puedes”, explica.

Según el informe de la ONG Educo *Más allá del papel: Progresos y retos en la implantación de la coordinación de bienestar y protección en centros educativos*, presentado este viernes, la mayoría de los coordinadores de bienestar son docentes del propio centro con una elevada carga laboral previa. Martínez hace una evaluación similar: “Hemos escuchado tanto a los propios coordinadores como a niños, y estos muchas veces nos dicen que es imposible acceder a ellos porque están completamente saturados”.

Escasa formación

En el caso de Amaya Matos, asumir el rol de coordinadora de bienestar fue una decisión personal, ya que, según cuenta, le gusta la labor de estar pendiente de los alumnos y de ser una persona a la que pueden acudir. Pero esta no es la realidad en todos los centros. Noemí Díez, del área de enseñanza pública de UGT SP Madrid, subraya que la designación del coordinador depende de la dirección y que, en muchos casos, algunos docentes asumen el puesto por obligación. “Entonces es realmente una sobrecarga, un agobio y un cargo de responsabilidad”, denuncia.

La falta de recursos y formación agrava la situación. “Hay centros en los que el docente está formado o sensibilizado, pero en otros no, por falta de tiempo o porque la persona designada no quería asumir ese papel”, señala Díez.

UNICEF coincide en que la formación es uno de los principales déficits. “Se está designando a personas como coordinadores de bienestar sin proporcionarles la formación necesaria para detectar problemas de salud mental o situaciones de riesgo”, señala Martínez. “En muchos casos se resuelve con cursos *online* de pocas horas, lo que resulta claramente insuficiente para una labor tan sensible”, concluye.

Matos está de acuerdo en que hace falta mejor formación, pero es algo más escéptica en cuanto al papel que puede desempeñar el profesorado. Considera que el problema es mucho más complejo y no se resuelve únicamente con la creación de una figura de referencia. “Podemos detectar y acompañar, pero la solución no somos nosotros”, afirma. “Se necesitan más profesionales, psicólogos, psiquiatras y una mejor coordinación con los servicios sanitarios”. Su labor pasa por “estar atentos, observar, generar confianza y derivar a quienes realmente pueden intervenir”.

Diferencias entre comunidades

La LOPIVI deja en manos de las comunidades autónomas la regulación concreta de esta figura, lo que ha generado una implantación desigual en el territorio. Según la ONG Educo, esta falta de armonización pone en riesgo una protección equivalente para toda la infancia. “El hecho de que no exista una regulación común genera muchas diferencias entre territorios”, explica Mónica Viqueira. “Hay comunidades que han desarrollado normativas sólidas y donde los coordinadores cuentan con más apoyo, pero en otros lugares no es así”.

Algunas comunidades —como Andalucía, Aragón, Baleares, Canarias, Extremadura y Galicia— han optado por herramientas específicas para regular el rol del coordinador de bienestar. Otras lo hacen mediante instrucciones generales de inicio de curso o circulares, y Castilla y León, según la ONG Educo, carece de cualquier normativa. Las diferencias también afectan al perfil exigido, la carga horaria, la formación y la retribución económica.

En cuanto a la formación, la ONG Educo señala que cada vez más territorios la están impulsando, aunque muchas de estas iniciativas siguen centradas en la capacitación básica. El aspecto más débil es el de la

retribución mediante un complemento salarial por el ejercicio de estas funciones. Solo Canarias, Cataluña y Galicia cuentan con retribución.

“Los niños y las niñas tienen derecho a la protección”, concluye Viqueira, “y no puede depender del territorio en el que vivan que ese derecho se garantice o no”.

elCorreoGallego.es

Así será la estrategia de la Xunta para frenar el abandono escolar

Educación reforzará el Plan FPGal360 con itinerarios integrados de FP y estancias en empresas. Es un problema "fundamentalmente masculino"

Susana López Carbia. Santiago 30 ENE 2026

La Xunta pondrá en marcha una nueva estrategia para frenar el abandono escolar temprano, con especial atención al alumnado masculino, a través del refuerzo del Plan FPGal360 y la implantación de itinerarios integrados de Formación Profesional y empresariales dirigidos al alumnado de ESO. Así lo anunció el conselleiro de Educación, Ciencia, FP e Universidades, Román Rodríguez, durante una visita al alumnado de FP Básica de Carpintería y Mueble del CIFP Politécnico de Santiago.

Pese a que Galicia redujo en 2025 la tasa de abandono escolar hasta el 10,4%, situándose 2,4 puntos por debajo de la media estatal y se sitúa entre las comunidades con mejores resultados, el conselleiro subrayó que el abandono educativo sigue siendo “un problema fundamentalmente masculino”. En este sentido, explicó que la tasa entre los hombres alcanza el 13,5%, frente al 7,2% en el caso de las mujeres, lo que evidencia una clara brecha de género.

Ante esta realidad, Román Rodríguez destacó que su departamento seguirá trabajando “con la máxima diligencia y rigor” para reducir al mínimo esta tasa, mediante nuevas medidas específicas dirigidas a lograr que los jóvenes permanezcan en el sistema educativo más allá de la ESO.

Itinerarios integrados de FP

Entre las principales novedades anunciadas figura la creación de un Itinerario Integrado de FP, que arrancará el próximo curso y permitirá que el alumnado de FP Básica acceda directamente a un ciclo formativo de grado medio, sin necesidad de pasar por un nuevo proceso de admisión.

Esta medida garantizará al estudiantado una plaza asegurada durante cuatro años, reducirá las barreras administrativas, aportará mayor estabilidad académica y facilitará la continuidad de los estudios, uno de los factores clave para evitar el abandono temprano.

El conselleiro puso como ejemplo el buen funcionamiento del ciclo de Carpintería y Mueble del CIFP Politécnico de Santiago, donde el 80% del alumnado de FP Básica ha continuado su formación en un ciclo medio desde su puesta en marcha en el curso 2021-2022.

Itinerarios empresariales

La estrategia se completará con la puesta en marcha de itinerarios empresariales, un programa dirigido al alumnado de la ESO que incluirá estancias de inmersión real en empresas del entorno del centro educativo. El objetivo es acercar a los estudiantes a la realidad laboral, dar a conocer las profesiones desde una perspectiva actual y estimular su motivación y expectativas de cualificación profesional.

Para ello, la Consellería realizará convocatorias específicas que permitirán al alumnado participar en estas experiencias formativas directamente vinculadas con el tejido productivo local.

“El objetivo es claro: lograr que el 100% del alumnado siga formándose, al menos, hasta los 18 años”, afirmó Rodríguez, quien incidió también en la necesidad de atraer de nuevo al sistema educativo a personas con baja cualificación que abandonaron sus estudios.

LA VANGUARDIA

Italia permitirá detectores de metales en los institutos tras el asesinato de un estudiante

Controles sorpresa en los institutos de riesgo ante la alarma por el aumento de cuchillos entre menores

Francesco Olivo. .Roma. Corresponsal. 30/01/2026

Circulan muchos cuchillos entre los jóvenes italianos y el Gobierno intenta poner freno con detectores de metales en los centros escolares más conflictivos y con el aumento de las penas. La medida permite instalar controles de seguridad y detectores de metales a sorpresa en los institutos considerados de mayor riesgo, previa solicitud de los directores.



Mediante una circular, los ministerios de Educación y del Interior han abierto la posibilidad de montar de forma inesperada sistemas de control en los institutos italianos, a petición de sus responsables.

La decisión del Ejecutivo de Giorgia Meloni llega tras un suceso que ha conmocionado al país: el asesinato de un estudiante de 18 años, Abanoub Youssef, apuñalado en el pasillo de su instituto en La Spezia (Liguria) por un compañero de clase, Zouhair Atif, el pasado 16 de enero. El caso ha ocupado durante días las portadas de los periódicos y horas de tertulias televisivas, que también han investigado el posible móvil del crimen: los celos por una chica.

El Gobierno, que ha hecho de la seguridad uno de sus principales ejes para obtener consenso, debía dar una respuesta. Lo ha hecho evitando la militarización de las escuelas al estilo estadounidense y limitando las intervenciones a los centros considerados de mayor riesgo. Los directores podrán solicitar controles en los accesos tras episodios de comportamientos violentos, tráfico de drogas o "actos de acoso reiterados y señalados".

El Ejecutivo estudia endurecer las penas para los menores responsables de delitos graves

Las medidas de control —se lee en la directiva— "pasan a formar parte de una estrategia global destinada a crear entornos educativos seguros y regulados". "Los controles podrán realizarse de manera sorpresiva cuando lo soliciten los directores", explicó el ministro del Interior, Matteo Piantedosi, en una entrevista en la televisión pública, Rai 1.

Una de las primeras peticiones, incluso antes de la publicación de la circular, llegó precisamente del instituto Chiodo Einaudi de La Spezia, donde se produjo el homicidio.

En las próximas semanas podrían llegar nuevas medidas mediante un decreto que endurecerá las penas para los menores responsables de delitos de sangre. Se trata de una iniciativa muy demandada por el electorado de derechas —y no solo—, pero de difícil encaje jurídico debido a los numerosos límites de la legislación penal juvenil italiana, basada en el principio de reeducación del menor y no en el castigo.

La decisión ha generado un intenso debate. El alcalde de Bolonia, Matteo Lepore, ciudad bastión de la izquierda, ha criticado duramente tanto los detectores de metales como la hipótesis del aumento de las penas. "Seguimos agitando medidas a la americana: allí siempre han tenido detectores en las escuelas y no han logrado frenar la proliferación de armas", afirmó en SkyTg24. "Debemos invertir recursos en las ciudades y en la prevención. Hoy los cuchillos no están solo en los bolsillos de los chicos de segunda generación, sino de casi todos. Estamos diciendo que meteremos en prisión a jóvenes cuando las cárceles ya están llenas".

También la asociación que agrupa a los directores de centros educativos ha expresado sus dudas: "Harían falta cifras astronómicas y surgirían problemas de personal, de vigilancia y de tiempos muy largos de entrada y salida de los institutos, además de desnaturalizar la propia función de la escuela".

Un debate que muestra hasta qué punto la violencia juvenil ha entrado en el corazón del sistema educativo italiano.

elPeriódico.com

La ineficacia de los coordinadores antibullying: "No basta con nombrar a cualquier docente para salir del paso"

Catalunya es, junto con Canarias y Galicia, uno de los pocos territorios en los que existe complemento salarial para este rol, creado por ley. Los ministerios de Juventud e Infancia y Educación quieren reforzar la figura, pero todavía no hay medidas concretas

Olga Pereda. Madrid 30 ENE 2026

Aprobada en 2021, la ley de protección a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (Lopivi o 'ley Rhodes') institucionalizó la figura de los coordinadores de bienestar, también llamados antibullying. Es un rol fundamental para el buen clima escolar y el aprendizaje que, sin embargo, sigue sin despegar en España. Un nuevo informe, y ya van unos cuantos, así lo confirma.

Educo, una organización no gubernamental de protección a la infancia, ha publicado este viernes un análisis en el que se constata que los coordinadores están presentes en la mayoría de centros educativos, pero su impacto real es muy limitado. Los motivos: falta de tiempo, formación y compensación económica.

El Ministerio de Juventud e Infancia, encabezado por Sira Rego, ha reiterado en diversas ocasiones su intención de reforzar la figura, algo en lo que está completamente de acuerdo la nueva ministra de Educación y FP, Milagros Tolón, partidaria de cubrir este rol con profesionales especializados y no con el primer profesor

que tenga un hueco. Sin embargo, ninguno de los dos ministerios ha presentado, de momento, un plan específico.

En Catalunya, los llamados 'cocobe' se implantaron con dificultades en septiembre de 2023 y, tras las críticas iniciales de soledad y desbordamiento, la Conselleria d'Educació aprobó una partida anual de 3,9 millones de euros. Junto con Canarias y Galicia, es uno de los pocos territorios en los que se ha establecido un complemento salarial. El informe de Educo asegura que los 'cocobes' reciben formación, pero su perfil no está definido y carecen de horas liberadas para ejercer su rol.

El pasado mes de octubre, Mercé López, maestra de infantil y primaria con 20 años de experiencia en las aulas y que formó parte de la primera hornada de 'cocobes', calificó la figura de "mero parche". En su opinión, el principal fallo es que no trabajan directamente con el alumnado sino que lo hacen a través del resto de profesores. "Primero nos formamos y después impartimos formación, coordinamos y orientamos a nuestros compañeros para que sean ellos los que apliquen todo en el aula. Es decir, somos meros transmisores de información", criticó.

Por comunidades

En otras comunidades, la situación es todavía peor. El informe de Educo destaca que Andalucía se limita a regular la figura con instrucciones, sin disponer de liberación horaria ni complemento económico, lo mismo que sucede en la Comunitat Valenciana.

Galicia sale algo mejor parada ya que su normativa es "sólida" y gozan de funciones detalladas y cierta liberación horaria, aunque excluye la etapa de los 0-3 años. Madrid tiene una formación obligatoria de 40 horas, pero no hay ni garantía de liberación horaria ni complemento retributivo. Euskadi apuesta por varias iniciativas (Bizikasi y equipos BAT) que incluyen formación obligatoria. Sin embargo, asumen una acumulación excesiva de funciones. Bastante peor es la situación en Castilla y León, donde, según el informe, ni siquiera tienen normativa al respecto.

"El coordinador de bienestar ayuda a prevenir y encauzar todo tipo de violencias: el acoso escolar, la violencia intrafamiliar o la sexual. Permite detectar lo que a veces no se ve, como cambios de conducta o relaciones dañinas. Son alertas tempranas que, si no se atienden, pueden convertirse en situaciones graves", explica Mónica Viqueira, especialista en protección de Educo.

Ausencia de normativa estatal

Lanzado con motivo del día escolar de la no violencia y la paz, el informe alerta sobre brechas territoriales que ponen en riesgo la igualdad en la protección. Para empezar, no existe una única normativa que obligue a tener esta figura con los mismos requisitos en toda España. Madrid, Asturias y Navarra solo se emiten circulares a inicio de curso. Algunas comunidades como Canarias, Cantabria y Extremadura establecen tramos de disponibilidad horaria vinculados al tamaño del centro (de 2 a 5 horas semanales), mientras que otras como Aragón, Madrid, Murcia o Castilla-La Mancha asignan una bolsa general de horas que los equipos directivos distribuyen a su propio criterio. Asturias ha ampliado recientemente las horas asignadas a esta figura, y Galicia permite asignar hasta dos sesiones lectivas y dos complementarias fijas. Sin embargo, en territorios como Andalucía, Baleares, Navarra, Ceuta y Melilla no se establece ni un mínimo de tiempo, lo que compromete la capacidad real de esta figura para cumplir su función.

"No basta con nombrar a cualquier profesor o profesora para salir del paso. Como figura crucial para la protección de la infancia y la adolescencia, debe tener unos conocimientos mínimos y se le tiene que asignar tiempo, formación y todos los recursos que necesite. Sin eso, tenemos una obligación legal que no se está traduciendo en una protección real de niños y niñas", insiste Viqueira.

Etapa 0-3 años, la gran ausente

Educo pone el acento en que el primer ciclo de educación infantil (etapa 0 a 3 años) y las enseñanzas de régimen especial siguen prácticamente excluidas del despliegue, pese a ser ámbitos críticos para la prevención y la detección precoz.

El informe también denuncia la ausencia de mecanismos de coordinación externa con servicios sociales, sanitarios y cuerpos de seguridad, así como la falta de estándares internacionales de protección infantil en la mayoría de las normativas. "No basta con reaccionar ante la violencia; hay que prevenirla. Y eso requiere planificación, coordinación y compromiso político. Y urge porque la violencia contra la infancia es un problema grave y creciente. Sus secuelas se arrastran toda la vida", concluyen los técnicos que han elaborado el informe.

Ante esta realidad, Educo propone tres medidas urgentes. La primera, garantizar dedicación horaria proporcional al tamaño y a la realidad del centro. La segunda, formación continua y certificada. En concreto, articular tres niveles: uno básico para toda la comunidad educativa, otro intermedio para quienes ejercen la coordinación de bienestar y protección, y otro avanzado y adaptado a la complejidad del centro. La tercera es el reconocimiento económico para los que ejercen este rol.

europapress.es

Escuelas Católicas reclama a Tolón que aborde la cuantía del módulo de conciertos y que se amplíen también en la FP

MADRID, 30 Ene. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, se ha reunido este viernes con representantes de Escuelas Católicas, que le han pedido que aborde la cuantía del módulo de conciertos, así como una ampliación de los conciertos en Formación Profesional. "La reunión se ha desarrollado en un clima positivo, haciendo un repaso de los temas que más preocupan actualmente a la enseñanza concertada. La Ministra ha recalcado la importancia de buscar consensos entre los diferentes sectores y redes del sistema", ha explicado a Europa Press el secretario general adjunto de Escuelas Católicas, Luis Centeno.

Centeno ha señalado que han transmitido a la ministra "la necesidad urgente de abordar la cuantía del módulo de conciertos y la publicación oficial de las cantidades correspondientes a 2024 y 2025". "Igualmente, le hemos solicitado una ampliación de los conciertos en Formación Profesional, para atender la enorme demanda que reciben nuestros Centros, así como la posibilidad de agilizar los trámites de autorización de nuevos Ciclos Formativos", ha agregado.

Los Centros de Escuelas Católicas, según ha asegurado Centeno, "desean escolarizar a todos los solicitantes de plaza en FP, pero los trámites son eternos y la Administración deniega conciertos para Ciclos nuevos". Por su parte, Milagros Tolón, que también se ha reunido este viernes con representantes de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza (UECOE), ha trasladado a ambas organizaciones la voluntad de diálogo de su Ministerio, así como de "avanzar en una relación basada en el respeto institucional, la colaboración, la corresponsabilidad y el objetivo compartido de progresar hacia la mejora continua de la calidad educativa".

REUNIONES CON CECE Y ACADE

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, también se ha reunido este jueves con representantes de centros privados y concertados, que le han trasladado la necesidad de "alejarse de la educación de disputas ideológicas". "Hemos comentado durante más de una hora todos los temas que nos parecen de mayor relieve en todo el territorio nacional, con el deseo compartido de encontrar soluciones y alejar la educación de disputas ideológicas", ha explicado a Europa Press el presidente de la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), Alfonso Aguiló.

El presidente de CECE ha detallado que, durante la reunión, se han detenido especialmente en la Formación Profesional, el primer ciclo de Educación Infantil, las ratios de alumnado y la financiación de la concertada, así como "el modo de atraer talento a la enseñanza y de mejorar la normativa de convivencia".

Durante las reuniones que ha mantenido con CECE y la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza (ACADE), la ministra ha expresado su voluntad de seguir trabajando con ambas organizaciones y con el sector desde una interlocución "basada en el respeto institucional, el cumplimiento del marco normativo y el objetivo compartido de garantizar una educación de calidad para todo el alumnado".

Los responsables de ACADE han solicitado a Tolón que la normativa que está tramitando el Gobierno en materia de reducción de las ratios alumno-profesor "excluya expresamente de su ámbito de aplicación a los centros privados no sostenidos con fondos públicos".

Asimismo, en relación con el Derecho Fundamental a la libre elección de centro educativo, ACADE ha reiterado la necesidad de implementar modelos de financiación directa a las familias, ya sea mediante la desgravación fiscal de los gastos educativos o a través de la fórmula del cheque escolar. En este ámbito, también ha puesto de relieve la importancia de contar con los centros privados de Educación Infantil para el diseño e implementación de medidas dirigidas a alcanzar la gratuidad y universalidad del primer ciclo de este nivel educativo.

Otro de los ámbitos abordados ha sido la autonomía de los centros privados. Los representantes de ACADE han insistido en la necesidad de llevar a cabo el desarrollo reglamentario que garantice la autonomía diferenciada, tanto de gestión como educativa, de los centros privados no sostenidos con fondos públicos, con el objetivo de desarrollar proyectos propios y programas educativos más innovadores.

Por último, en el ámbito de la Formación Profesional ha trasladado al Ministerio la necesidad de impulsar un marco de colaboración efectivo entre empresas y centros formativos, tanto públicos como privados, con el objetivo de que "se facilite al alumno desarrollar su etapa formativa en empresa, garantizando que puedan obtener su titulación".

INFORMACIÓN

Los profesores de Religión, de la concertada e inspectores toman la delantera en las mejoras salariales a los docentes de la pública

El último acuerdo de la conselleria incluye la creación de una bolsa pública para baremar a los docentes de Religión, en lugar de que el Obispado tenga la decisión final

A. Fajardo. Alicante 30 ENE 2026

Inspectores educativos, profesores de la concertada y, ahora, los de Religión le han tomado la delantera a los docentes de la enseñanza pública en las mejoras salariales y laborales que ha dado visto bueno este mes la Generalitat del PP. La medida ya ha levantado suspicacias en el sector mayoritario del profesorado, que este curso se ha echado a la calle para reclamar al Consell dejar de estar entre los peor pagados del país.

La Conselleria de Educación acaba de acordar la equiparación de las condiciones laborales del profesorado que imparta esta asignatura obligatoria en los centros públicos, pero de elección voluntaria, con las del resto del personal docente del sistema público de la Comunidad. De este modo, alrededor de 1.136 docentes van a pasar a contar con los mismos derechos y obligaciones que el resto del personal docente público, con la correspondiente equiparación en materia de retribuciones, permisos y licencias, en condiciones de igualdad con el conjunto del profesorado del sistema educativo valenciano.

Según el sindicato mayoritario del colectivo, FUSOCV, los docentes de Religión tenían desfasado el convenio desde el año 2011 y el acuerdo alcanzado supone que estos profesores estén en las mismas condiciones que los interinos, de manera que ya no van a tener que recurrir a los tribunales para cobrar sexenios como han estado realizando y que todas las mejoras laborales que reciban los interinos les beneficiará también.

A priori, tanto desde Educación, como desde el sindicato, se escudan en que "en ningún caso el nuevo convenio supone un incremento de las retribuciones", sin embargo, en la práctica, sí que implica que puedan percibir directamente complementos extra que no cobraban y que han tenido que estar peleando en los juzgados. La actualización también adapta las condiciones de contratación a la carga lectiva real, según el departamento de Carmen Ortí. Las horas de contrato pasarán a coincidir con las horas lectivas efectivas, como sucede con el resto del profesorado interino, de manera que desaparecen las situaciones anteriores en las que algunos docentes de religión veían ampliado su contrato por encima de su docencia real.

Otra de las claves del acuerdo, es que conselleria va a hacer pública la bolsa para llamar a los profesores de Religión y esta va a ser ordenada por méritos, en lugar de que sea el Obispado el que tenga la decisión final. Hasta ahora, según Educación, los procedimientos para cubrir vacantes y sustituciones en las tres religiones que se imparten en los centros educativos —católica, evangélica y musulmana— se gestionaban directamente desde las respectivas confesiones. Con el nuevo convenio, el ingreso en las bolsas de trabajo seguirá viniendo determinado por la designación que realice cada confesión, de acuerdo con la normativa de rango superior, pero la ordenación de las personas en dichas bolsas se realizará por primera vez por parte de la administración educativa, "aplicando criterios de objetividad y transparencia como en el resto de especialidades docente", explican.

El departamento autonómico ha puesto en valor que las mejoras adoptadas ponen fin a la situación excepcional que venía manteniendo este colectivo y refuerzan el compromiso de la Generalitat con la igualdad de trato y la mejora de las condiciones laborales del personal docente, avanzando en un marco más justo, homogéneo y estable que contribuye a la calidad del sistema educativo público de la Comunidad Valenciana".

Críticas

Frente a ello, el sindicato mayoritario del profesorado, el STEPV, dispuesto a reactivar las movilizaciones para lograr que los docentes de Primaria y de Secundaria cobren una media de 500 euros más al mes, ha criticado que la Conselleria e Educación "mira con muy buenos ojos a algunos colectivos y les concede sus reivindicaciones. Y en cambio, el conjunto del profesorado de la pública tenemos que estar convocando concentraciones, manifestaciones y huelgas para que nos hagan caso".

El portavoz del sindicato, Marc Candela, sostiene que la Administración autonómica tendría que "aceptar directamente las propuestas que hacemos los sindicatos, que son reclamaciones del profesorado y que está totalmente demostrado que hacen falta: bajar las ratios, reducir la burocracia, subirnos el salario, entre otras cosas".

En la misma línea se pronuncia Comisiones Obreras, que admite que la subida salarial a los docentes de Religión "es una reclamación histórica para tener las mismas condiciones para todos los que están en el mismo centro". Pero, recrimina que, por otra parte, el Consell esté mejorando las condiciones laborales y retributivas de inspectores, concertada y los de religión, pero de los docentes de la pública nada.



En paralelo, UGT considera que la medida prioriza la equiparación del profesorado de Religión, mientras el conjunto del profesorado continúa "sin experimentar una mejora salarial efectiva y vuelve a quedar en un segundo plano". El sindicato señala que la adopción de decisiones parciales "puede afectar al principio de equidad que debe regir el sistema educativo y desplazar el foco de la demanda principal, centrada en una actualización salarial y una mejora de las condiciones laborales de todo el personal docente, que se han visto mermadas tras años de recortes y pérdida de poder adquisitivo".

Según UGT, estas actuaciones generan diferencias entre los distintos colectivos de la comunidad educativa y reflejan "una menor atención a la enseñanza pública, que no figura entre las prioridades actuales de la conselleria".

Inspectores y concertada

Recientemente, también la conselleria ha acordado con los inspectores educativos que supervisan los centros de la Comunidad Valenciana cobren más por ejercer sus funciones. La Generalitat ha saldado la deuda pendiente con este colectivo de profesionales, que en el último año ha intensificado la presión, con el fin de homologarlos con otras inspecciones educativas del ámbito estatal y autonómico y "de reconocer la especial responsabilidad, complejidad y alcance de sus funciones".

La medida, que supondrá percibir entre 70 y 80 euros más al mes netos, para este colectivo es mucho más que una cuestión económica, si no de reconocimiento profesional y de equiparación con otros servicios, tal y como han venido advirtiendo.

Al mismo tiempo, Carmen Ortí ha anunciado que, a partir de febrero, abonará la deuda pendiente al sector de profesionales que está formado por alrededor de 16.000 en la Comunidad. Un compromiso, que el sector ha recibido con "satisfacción", según el secretario autonómico del sindicato, Vicente Cabanes, quien ha destacado que, no obstante, "queda mucho camino por recorrer". Y es que los profesores de la concertada siguen reivindicando el cobro de los sexenios que sí que perciben los profesores de la enseñanza pública y que podría suponer una diferencia de sueldo de más de 600 euros al mes, según el sindicato mayoritario del colectivo, FSIE.

europapress.es

El Ministerio de Educación apuesta en Nicosia (Chipre) por reforzar la inversión en la profesión docente

MADRID 30 Ene. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha defendido la necesidad de reforzar la inversión en educación y en la profesión docente "como pilares fundamentales del desarrollo económico y la autonomía estratégica europea".

Así lo ha manifestado el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, en la reunión informal de ministros de Educación organizada por la Presidencia chipriota del Consejo de la Unión Europea, celebrada en Nicosia los días 29 y 30 de enero, a la que también ha acudido la directora general de Evaluación y Cooperación Territorial del Ministerio, Mónica Domínguez.

"Ante la evidencia europea sobre la escasez de profesorado, es necesario actuar mejorando las condiciones para que la profesión docente pueda ser identificada como atractiva, elegible y con expectativas razonables de desarrollo profesional", ha defendido De la Rosa.

Las reuniones informales de ministros (RIM) del Consejo de la UE, organizadas por la presidencia rotatoria, permiten a los ministros y secretarios de Estado debatir cuestiones políticas clave sin adoptar decisiones formales y tienen como objetivo fomentar debates en profundidad entre los ministros de Educación de la UE sobre el refuerzo de la profesión docente.

Durante las sesiones paralelas y plenarias centradas en la cooperación europea en materia educativa, España ha defendido la necesidad de reforzar la inversión en educación y en la profesión docente como pilares fundamentales del desarrollo económico, la cohesión social y la autonomía estratégica europea, en consonancia con el Semestre Europeo y el Espacio Europeo de Educación.

La delegación española ha subrayado que el principal reto "ya no es únicamente atraer nuevo profesorado, sino lograr que la docencia sea una profesión atractiva a la que se quiera acceder, desarrollarse y permanecer". Para ello, ha abogado por un enfoque integral que incluya mejores condiciones laborales, reducción de la carga burocrática, mayor autonomía pedagógica, desarrollo profesional continuo y un mayor reconocimiento social de la labor docente. Asimismo, ha destacado la importancia de fortalecer la formación del profesorado conectándola aún más con su trabajo diario, especialmente en un contexto marcado por la transformación digital y la expansión de la inteligencia artificial.

Esta capacitación debe responder a las necesidades reales del aula y de los centros educativos, apoyarse en marcos claros de competencias y abordar la inteligencia artificial desde una perspectiva pedagógica, ética, inclusiva y responsable.

España ha situado la educación como un eje estratégico de la competitividad, articulando sus prioridades en torno al refuerzo de las competencias básicas, la inclusión y la equidad, la transición digital y verde, el fortalecimiento de la profesión docente y, de manera destacada, la Formación Profesional

EL DEBATE

El legado de Pilar Alegría: adoctrinamiento en las aulas, los peores resultados de la historia en PISA y profesores abandonados

La exministra de Educación, que compartió esta cartera con la portavoz del Gobierno, deja un muy mal sabor de boca en la comunidad educativa: «No hizo nada»

Josefina Giancaterino Stegmann. Madrid 31 ene. 2026

Cuando se conoció el nombre de Pilar Alegría como ministra de Educación y Formación Profesional –todavía no se incluía la cartera de Deportes– allá, por el año 2021, ya se apuntaba a que estaría de paso y que su destino final sería de candidata como presidenta de Aragón.

Su entorno lo negaba pero el tiempo terminó dando la razón a quienes apuntaban que los planes de Sánchez para Alegría no se basaban precisamente en arreglar la educación. Esta venía golpeada por la gestión de una polémica Isabel Celaá que cargó sin pudor contra la concertada haciendo cambios insólitos en la ley a la que se le puso su nombre –'ley Celaá'– y que también se cebó contra los centros de educación especial.

En este sentido, uno de sus últimos traspies de Celaá antes de ser reemplazada fue la dura respuesta que le dio a un diputado del PP que defendía para su hija con síndrome de Down la escolarización en un tipo de centro que el PSOE quería eliminar en nombre de la «inclusión».

Así, de una combativa Celaá se pasó a una «dialogante» Alegría –tal como la definió su propio entorno– y prácticamente todas los sindicatos de izquierdas y de derechas, patronales, asociaciones de padres, etc. con los que ha contactado El Debate para que hagan un balance del mandato de la zaragozana.

El problema es que si bien casi todos coinciden en sus virtudes para el diálogo, también lo hacen en que en las buenas palabras se quedó: Alegría se dejó en el cajón una larga lista de promesas y deberes que jamás llevó a cabo: desarrollo del estatuto docente; protección del castellano en Cataluña; mejora del rendimiento de los alumnos; compromiso con la concertada para la puesta en marcha de la comisión de estudio del coste del puesto escolar y actualización de los módulos de conciertos; resolución de los problemas con las infraestructuras y climatización de los centros...

Construcción del género antes de los 6

Lo que sí hizo estuvo salpicado, sin embargo, por la polémica. Si bien la ley educativa –Lomloe– la aprobó su antecesora, Isabel Celaá, quedó en manos de Alegría lo más importante: aprobar los reales decretos del currículo de enseñanzas básicas de cada etapa (Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP, así como el polémico real decreto sobre evaluación, promoción y titulación (el que dio vía libre para pasar de curso y titular sin límite de suspensos).

Prácticamente ninguno de los currículos de enseñanza pasó desapercibido. El de Infantil (para niños de entre 0 y 6 años) señalaba, adelantó ABC, que es la edad «en la que se produce el descubrimiento de la sexualidad y se inicia la construcción de género». En el de Primaria, el Gobierno enseñaba a los niños Matemáticas con «perspectiva de género»; en Secundaria se olvidaron de los peligros de ETA pero no del reguetón y en Bachillerato se fulminó la historia de España anterior a 1812.

Panfletos del PSOE en los libros de texto

Algunas comunidades, como Madrid, reaccionaron y prometieron enmendar las carencias o excesos usando las competencias que tienen en materia educativa (el 40 por ciento de los contenidos lo establecen las regiones que no tienen lengua cooficial y 50 las que tienen).

Por si todo esto fuera poco, los libros de texto se vieron inundados de ideología. También adelantado por ABC, en los textos había referencias a la eutanasia y panfletos para movilizar el voto al PSOE, por mencionar algunos contenidos que hicieron saltar todas las alarmas. El Gobierno lo desmintió y culpó a los editores que rápidamente respondieron diciendo que los contenidos venían avalados por la ley.

«Se ha escondido vergonzosamente»

Pero el problema con la ideología no quedó allí. Alegría tampoco hizo nada para blindar el castellano en Cataluña, incluso aunque estaba obligada por ley. «Pilar Alegría ha sido la mejor ministra de Educación que los defensores de la inmersión lingüística en catalán, euskera, valenciano o gallego pudieran desear. Todos aquellos que trabajan para mantener la exclusión del castellano en las aulas de las comunidades bilingües han

tenido un gran apoyo en ella», denuncia Ana Losada, presidenta de la Asamblea por una Escuela Bilingüe de Cataluña (AEB).

Alegría «se ha escondido vergonzosamente cuando debía defender a quienes han sido privados de sus derechos, a quienes han sido acosados por exigirlos, como fue el caso de la familia de Canet o cuando se debía hacer cumplir la ley y aplicar la sentencia del 25 por ciento en todos los centros catalanes», continúa Losada.

La presidenta de la AEB recuerda, además, que «la ministra del 'Gobierno del diálogo' no ha querido reunirse con la Asamblea por una Escuela Bilingüe que le ha solicitado entrevista en dos ocasiones. Siempre dedicada a la propaganda política dentro y fuera de su ministerio, siempre trabajando por los aprobados generales y no por la mejora del nivel educativo, siempre contentando con sus decisiones y sus silencios a los socios del Gobierno de Sánchez».

«En eventos deportivos»

Quien también le reprocha no haber hecho nada es el sector de la concertada. «La principal promesa fue el cumplimiento de la disposición adicional 29 de la LOE, es decir, la constitución de la comisión de estudio del coste del puesto escolar. Se comprometió públicamente en septiembre de 2024 y no hizo nada», denuncia Luis Centeno, secretario general adjunto de Escuelas Católicas. Tampoco cumplió con la actualización de los módulos de conciertos, añade. «Los últimos años de su mandato estuvieron marcados por su mayor dedicación a la portavocía del Gobierno (desde 2023) que a los temas educativos. La inclusión de los Deportes (también en 2023) al ministerio también provocó que se la viese más en eventos deportivos importantes que en reuniones de trabajo de temas educativos».

Estatuto docente

En la misma línea se pronunció Beatriz García González, secretaria de enseñanza de UGT. «Alegría no dejó huella porque las expectativas que tenía el profesorado con todo lo que supuestamente iba a hacer quedó en *stand-by*». García González también cree que se dedicó más a la labor de portavoz que de ministra y el mayor reproche, tanto de UGT como del sindicato CSIF, es que no pusiera en marcha el estatuto docente. «Intentó salvar su último trimestre en el ministerio aprobando un proyecto de ley de ratios y horario lectivo docente», apunta Mario Gutiérrez de CSIF, algo que para García González es «insuficiente y llega tarde porque algunas comunidades ya cuentan con mejores condiciones que las que propone el propio texto que ni siquiera está aprobado».

La ausencia del esperado estatuto docente se la recriminan también los padres. «No se puso en marcha», comenta Begoña Ladrón de Guevara, presidenta de la Conferencia de Padres de Alumnos (COFAPA). «Desde COFAPA también le pedimos que cuide la libertad de los padres para elegir centro, la protección de la concertada, y que ayude a la conciliación permitiendo que los padres puedan ir al colegio a hacer tutorías contando con permisos de trabajo, pero no hemos tenido respuesta». Coincide con Centeno en que estar con la portavocía tampoco ayudó.

Descalabro en PISA

Otra de las asociaciones de padres, CEAPA, califican su mandato de «*light*». «Tenemos una larga lista de peticiones que son recurrentes: atención al bienestar emocional de la comunidad educativa que si bien se respondió con la creación del coordinador de bienestar, el desarrollo autonómico terminó siendo muy pobre y el ministerio no veló por el cumplimiento de la norma. En cuanto a infraestructuras, hay colegios que están en condiciones insostenibles por no hablar de los enormes problemas de climatización», denuncia María Sánchez, presidenta de CEAPA.

También se llevó el trofeo a los peores resultados de PISA de la historia de este país en Ciencias y Matemáticas (y el peor en Lectura si se exceptúa el año 2000). Aunque se trató de unos resultados marcados por la pandemia tampoco resultó una 'excusa' para muchos expertos puesto que otros países lograron sortear mejor el Covid.

Una medalla que sí podría ponerse Alegría es la de la aprobación de la ley de Formación Profesional y la caída en picado del abandono educativo temprano, aunque aún lejos de los objetivos de Europa. Esta tasa mide el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la educación secundaria superior y no siguen ningún tipo de formación. Este año la tasa se colocó en el 12,8 por ciento, mientras que en el año 2000 estaba en el 30,9 por ciento, con un pico del 32,2 por ciento en 2004.

Solo por detrás de Rumanía

«La evolución media para ambos sexos confirma la tendencia descendente –aunque a un ritmo cada vez más moderado en los últimos años– iniciada tras el máximo histórico del 32,2% en 2004. Aún así, España sigue situándose entre los países con mayor abandono escolar de la Unión Europea, solo por detrás de Rumanía, y aún lejos del objetivo europeo del 9 por ciento fijado para 2030», sentencia Ismael Sanz, Profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos, en una publicación de Funcas.

EL PAIS

La estudiante en La Rioja que ha vuelto a clase con el velo islámico: “Me siento muy feliz, forma parte de mi identidad”

El instituto le prohibió el acceso con hiyab y la justicia falló a favor de la adolescente. La consejería de Educación, del PP, renuncia a recurrir

VÍCTOR ESPUELAS. Logroño - 31 ENE 2026

Eman Akram vuelve a sonreír en clase. El segundo trimestre no ha podido empezar de mejor manera: ha vuelto al IES Sagasta con el hiyab. La justicia le ha dado la razón después de que el centro educativo de Logroño, donde estudia primero de Bachillerato Internacional en la rama de letras, le prohibiera en septiembre el acceso con el hiyab. La sentencia del Juzgado de lo Contencioso Administrativo 2 ha anulado esta medida, ya que, concluye, “vulnera el derecho fundamental a la libertad religiosa”. Además, contempla una indemnización de 2.000 euros por daños morales.

“Me siento muy feliz”, reconoce ahora esta joven de 17 años después de la “pesadilla” que sufrió al comienzo del curso. La directora del centro, con unos 1.100 alumnos, le prohibió el acceso con el velo islámico, de acuerdo a la interpretación de la norma recogida en el reglamento interno, que impide “cubrirse la cabeza con gorros, gorras, viseras, capuchas, boinas o similares [en ningún momento se cita explícitamente el velo islámico]” y la amenazó con la expulsión si continuaba con su actitud. Aunque ahora afirma haber “tenido miedo”, protestó.

Su reivindicación desencadenó varias concentraciones de apoyo a las puertas de este centro público y fue capaz de recoger 11.000 firmas, a través de la plataforma change.org, que entregó en la Consejería de Educación para que revocara esta medida. Sin embargo, fue el recurso presentado en la justicia el que le ha permitido volver a clase con el hiyab. “Para mí es más que un símbolo religioso, forma parte de mi identidad”, dice.

Su abogada defensora, Henar Moreno, sostiene que este caso cuenta con un factor determinante para haber logrado esta sentencia favorable. “La alumna y su familia [de origen pakistaní] han tenido la convicción de seguir adelante porque dan especial valor a la educación”. En circunstancias similares, afirma, “lo más habitual es cambiar de centro o, lo que es peor, abandonar los estudios”.

Por su parte, la dirección del instituto ha acatado el fallo y no ha puesto impedimento a que tanto Akram como las otras cuatro alumnas musulmanas accedan a clase con el hiyab. Una decisión en sintonía con la respuesta de la Consejería de Educación, que quiere dar por cerrado este asunto y ha renunciado a recurrir la sentencia. Sin embargo, en el comunicado emitido por el departamento del Gobierno de La Rioja, del PP, se incide en la falta de una normativa estatal común. “La respuesta que, hasta la fecha, habían venido dando los tribunales españoles a esta cuestión ha sido, en general, dar primacía a la potestad de autoorganización del centro”.

Ha habido otros casos, en Madrid o Burgos, en los que la justicia ha dado la razón a los centros educativos que prohibían el pañuelo, señala Juan Ocón García, profesor de Derecho de la Universidad de La Rioja (UR). Es uno de los integrantes de la Clínica Jurídica e Intervención Social de la universidad, que elaboró un informe por encargo del AMPA del IES Sagasta, en el que se concluye que el reglamento de un centro educativo “no puede limitar el ejercicio del derecho fundamental a la libertad religiosa”.

El nuevo fallo de la magistrada de Logroño se apoya, por su parte, en una sentencia del Tribunal Supremo de 2013 que anuló la prohibición del uso del velo integral en instalaciones municipales aprobada por el Ayuntamiento de Lleida, al considerarla contraria a la libertad religiosa. No existen sentencias específicas ni del Supremo ni del Constitucional sobre el caso concreto de los centros educativos, que son las que sientan doctrina.

Más allá de este debate, FAPA Rioja, que aglutina a las asociaciones de familias de alumnos de centros públicos, reconoce que el fallo es fruto de “una mala interpretación” de una norma interna. “Lo único que ha ocurrido en Sagasta ha sido la creación de un problema donde no lo había”, afirma su presidente, Manuel Pérez Delgado.

Desde la asociación de inmigrantes ATIM, su máximo responsable, Mohamed El Gheryb, también comparte que “el pañuelo islámico es un derecho que no hace daño a nadie”. Ahora confía en que la prohibición también se levante en el resto de los centros públicos de La Rioja donde se impide el acceso al aula con hiyab, dos en Calahorra y otros dos en Arnedo. De hecho, Izquierda Unida, cuya portavoz en el Parlamento es la abogada de Akram, volverá a presentar en la cámara una iniciativa para que el Ejecutivo riojano establezca la misma norma para todos los centros educativos y permita el uso del hiyab.

FARO DE VIGO

La inteligencia artificial obliga a los profesores a volver a las aulas

La Xunta impulsa la formación especializada en nuevas tecnologías para el cuerpo docente en colaboración con las universidades dentro del Plan de Bienestar Digital

Noela Vázquez Dosil. Santiago31 ENE 2026

Pocas son las tareas que un alumno no pueda hacer con una herramienta de inteligencia artificial (IA). Resumir una lectura obligatoria, redactar un comentario de texto, hacer los deberes de inglés o resolver una ecuación de segundo grado son solo una parte ínfima de lo que hoy en día se puede hacer con aplicaciones como Gemini, ChatGPT o Copilot. Para algunos, es hacer trampa, para otros, apoyarse en una herramienta que ha llegado para quedarse y que tiene mucho que aportar si sabe aprovecharse.

Pero lo que está claro es que se trata de una realidad a la que ni los docentes ni las administraciones pueden —ni deben— escapar, especialmente teniendo en cuenta que España encabeza la lista en la UE en el uso de IA por razones educativas. Según publicó Eurostat a finales de 2025, seis de cada diez jóvenes recurren a esta tecnología, frente a los cuatro de cada diez de la media europea. En este contexto, la Administración autonómica se ha propuesto impulsar la capacitación del profesorado en el uso pedagógico, ético y responsable de la inteligencia artificial y las herramientas digitales para garantizar una enseñanza de calidad y reforzar su adaptación a un sistema educativo en plena transformación.

Esta medida forma parte de más de medio centenar de actuaciones recogidas en el Plan de Bienestar Digital, aprobado por la Xunta a principios de mes para hacer frente al nuevo panorama educativo derivado de la digitalización. Según justifica el propio Ejecutivo autonómico, las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han evolucionado hacia las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (TRIC), que configuran «nuevas formas de interacción, aprendizaje y convivencia».

«El reto actual no consiste en decidir si debemos emplear las tecnologías o no, sino en cómo hacerlo de manera consciente, ética y responsable, de modo que contribuyan al bienestar integral de las personas menores de edad y al fortalecimiento del sistema educativo», señala la Xunta.

Y este objetivo pasa por la capacitación del profesorado a través de formaciones especializadas para mejorar su desempeño en los entornos digitales, que se llevará a cabo hasta el año 2030 en el marco de este plan. Para ello, se impulsará la colaboración con el ecosistema universitario gallego para forjar vínculos entre la formación inicial y continuada de los docentes en este ámbito, acercando más el día a día de las facultades donde se forman a los futuros docentes y los centros donde desenvuelven su profesión. Por ejemplo, permitirá que los alumnos de las facultades de Magisterio visiten colegios para conocer de primera mano qué se hace para fomentar el bienestar digital, o que los profesores participen en investigaciones universitarias en esta materia.

Además, continuará promoviéndose la formación permanente en bienestar digital para promover un uso seguro y equilibrado de las tecnologías por parte de los docentes. En esta línea, entre otras actuaciones dirigidas al cuerpo docente, también se publicará la guía Orientaciones para el uso y la integración de la IA en el ámbito educativo, se creará una línea de asistencia al profesorado en el marco de la Oficina de Apoyo, se elaborará un manual de Higiene digital docente con recursos para el autocuidado digital, y se publicarán un decálogo de buenas prácticas y uso ético de la tecnología en la comunidad educativa y una Enciclopedia Wiki para recoger las buenas prácticas de los centros en el uso responsable de la tecnología.

A su vez, la Xunta implantará un sistema autonómico de análisis de las tecnologías emergentes empleadas en los centros educativos y un Código gallego de buenas prácticas tecnodidácticas, fomentando la colaboración entre la administración y la industria tecnológica para promover entornos digitales seguros y responsables.

Un juego para ayudar a los alumnos a detectar situaciones de riesgo

Otro de los focos del Plan de Bienestar Digital se centra en el alumnado y sus familias. Para ello, plantea medidas como el ya anunciado Contrato de vida digital, un acuerdo voluntario entre el centro y los estudiantes para fomentar un uso responsable de la tecnología en el ámbito familiar; o el reto Apagón digital, por el que el alumnado se comprometerá a estar 24 horas sin internet y dispositivos electrónicos. Además, hay otras iniciativas como el Radar de las emociones, un recurso planteado como un juego que se pondrá a disposición de los colegios para ayudar a los jóvenes a identificar situaciones de riesgo emocional que puedan surgir del uso de teléfonos, redes sociales, videojuegos o plataformas digitales, por ejemplo, invitándolos a reflexionar sobre los efectos que la tecnología puede tener en ellos.

Asimismo, siguiendo esta idea de promover un uso responsable de los dispositivos digitales también en casa, se pondrán a disposición de las familias materiales de apoyo como la guía Clic familiar o el programa de

formación Encuentros con las familias, ofreciendo recomendaciones y estrategias para promover hábitos saludables, y se impulsará el uso de herramientas de control parental, entre otras cuestiones.



El Gobierno reforzará la figura del coordinador de bienestar y la ampliará a los recursos de acogida de menores

El texto normativo que ampliará la LOPIV (Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia) garantizará que el coordinador tenga un tiempo exclusivo para sus funciones

Laura Gutiérrez. Cadena SER. Madrid. 02/02/2026

El Gobierno ya tiene listo el texto normativo con el que reforzará la figura del coordinador de bienestar, clave en los centros educativos para la prevención del acoso. Ante la falta de implicación de las comunidades autónomas en su regulación, la ampliación de la LOPIVI (Ley Orgánica de Protección integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia), según ha sabido la SER, garantizará que el coordinador tendrá un tiempo exclusivo de su jornada laboral para estas funciones y ampliará la figura a otros espacios.

A pesar de que la LOPIVI entró en vigor hace tres años, la figura del coordinador de bienestar sigue sin estar correctamente implantada, regulada, en todos los centros educativos. Según la ONG Educo, comunidades como Castilla y León ni siquiera tienen una normativa. Ante esto, el Ministerio de Juventud e Infancia que dirige Sira Rego ya tiene listo el texto completo de la ampliación de esta ley que, entre otros aspectos, afectará a esta figura, clave para luchar contra el acoso escolar en los centros educativos y deportivos, y para hacer de enlace con los servicios sociales y médicos.

La nueva normativa obligará a los territorios a que reserven un tiempo exclusivo para las funciones del coordinador y a que le faciliten un espacio específico en el centro para desarrollar su tarea. Ahora mismo esto prácticamente solo ocurre en Canarias.

Además, la nueva normativa reforzará la obligación de que todo el personal técnico y profesional que tiene contacto habitual con menores y adolescentes, incluyendo a los docentes, reciba formación especializada. Esta formación, según la ampliación normativa elaborada por el ministerio de Rego, estará coordinada por un Plan Director aprobado por la Conferencia Sectorial de Infancia y Adolescencia, con seguimiento anual y perspectiva multidisciplinar, de género, de infancia y de derechos humanos. También se contempla que esta figura, ya prevista para centros educativos y espacios de ocio o deporte, se creará también en los recursos de acogimiento. Su desarrollo competirá, del mismo modo, a las comunidades.

El texto está listo desde hace semanas y en este momento, como ha dicho la ministra públicamente, el gobierno está a la espera de las aportaciones de Justicia, que es lo único que resta para que se apruebe en Consejo de Ministros.

Las carencias en su implantación territorial

Según el reciente informe publicado por Educo sobre el desarrollo autonómico de la implantación de la figura del coordinador de bienestar en los distintos territorios, a día de hoy Castilla y León es la única comunidad que no cuenta con normativa publicada para la regulación de este perfil profesional. Andalucía, Baleares y Cantabria disponen de regulaciones de carácter limitado con escaso desarrollo normativo. Aragón, Extremadura y Galicia tienen marcos normativos relativamente sólidos aunque con carencia, según esta ONG, mientras que Canarias es la única comunidad con una normativa específica para este rol que ha actualizado recientemente con una resolución para el curso 2025/2026.

Hay diferencias importantes también en como las comunidades definen en sus respectivos territorios el perfil del coordinador de bienestar. La Comunidad Valenciana y Aragón emplean roles ya existentes en los centros con anterioridad, Extremadura define perfiles para los distintos ciclos educativos según distintas causas y según el tamaño del centro educativo (por ejemplo, propone que en infantil y primaria se ocupe un miembro del equipo directivo), mientras que Ceuta y Melilla señalan que la figura no debe coincidir en ningún caso con el cargo de director o jefe de estudios.

En cuanto a la disponibilidad del coordinador de bienestar, según Educo en la mayor parte de las comunidades son personal del centro con elevada carga laboral. Muchos territorios todavía no garantizan una liberación mínima para el desempeño de este rol como es el caso de Andalucía, Baleares, Navarra, Ceuta y Melilla. En Aragón, Madrid, Murcia o Castilla la Mancha, los centros reciben una bolsa general de horas para las diferentes coordinaciones que cada equipo directivo distribuye según sus prioridades. En Canarias, Cantabria o Extremadura establecen tramos de disponibilidad vinculados al tamaño del centro o al ciclo educativo. Estipulan de 2 a 5 horas para el desempeño de las funciones de coordinador de bienestar.

Otra de las principales lagunas de la implantación legal de esta figura en los centros educativos es la retribución. Solo Canarias, Cataluña y Galicia han precisado esta cuestión. Educo recuerda que la ausencia de

un complemento específico no solo desincentiva el desempeño sino que además invisibiliza la carga adicional que asume la figura.

EL DEBATE

Los colegios desprotegidos ante fenómenos climáticos extremos: «Hay mil en zonas inundables»

En los últimos tiempos, España es víctima de danas, incendios graves u olas de calor, episodios que están afectando de forma directa al funcionamiento de los centros escolares

Sandra Ordóñez. 02 feb. 2026

Los fenómenos climáticos extremos se han convertido en un factor de riesgo creciente para el sistema educativo en España. La ONG Educo ha advertido de los «riesgos» que estos fenómenos suponen para la educación y ha recordado que en la actualidad «alrededor de mil centros educativos están en zonas inundables».

Esta entidad social ha señalado que «en los últimos tiempos, España es víctima de danas, incendios graves u olas de calor», episodios que están afectando de forma directa al funcionamiento de los centros escolares.

Educo sostiene que este tipo de situaciones extremas tienen un impacto negativo en la actividad educativa de las zonas afectadas y, por ello, reclama al Gobierno de España que firme el Marco Integral de Escuelas Seguras 2022-2030, como ya han hecho otros países europeos. «Esto supondría tener infraestructuras adecuadas y adaptadas a posibles riesgos, garantizar el derecho a la educación y formar a la comunidad educativa para hacer frente a nuevas amenazas», defiende la organización.

Como ejemplo «muy claro», la ONG cita la dana registrada en octubre de 2024. «Durante las semanas posteriores a la catástrofe, fue muy difícil ir a la escuela porque el transporte escolar no estaba adaptado y los centros educativos donde se reubicó al alumnado no estaban preparados. Si a eso se le suma la situación emocional tanto del alumnado como del profesorado, claramente no pudieron estudiar en las mejores condiciones ni la calidad de la educación estuvo garantizada», ha explicado la directora general de Educo, Pilar Orenes.

Según un informe elaborado por la organización, casi ocho de cada diez familias consideran que, a causa de la DANA, sus hijos perdieron al menos un mes de clases, mientras que el 41% del alumnado cree haber sufrido retrasos en su aprendizaje. «La escuela tiene que ser un lugar seguro para los niños y su educación debe estar garantizada pase lo que pase, porque es su derecho. Es muy difícil recuperar el tiempo que han perdido», ha subrayado Orenes.

Desde Educo alertan de que estos episodios se repetirán con mayor frecuencia en un futuro cercano. «Hay un futuro muy cercano en el que fenómenos como los incendios, las danas o las olas de calor extremas se van a repetir más y van a afectar de manera continuada a las escuelas y a la educación de los niños y niñas», advierte la entidad, que insiste en la necesidad de adoptar «medidas urgentes si no se quiere que el sistema educativo de España se resienta».

La ONG también ha recordado que España ocupa el vigésimo puesto entre los países con mayor riesgo de crisis climáticas, situándose por encima de otros como Burkina Faso, Haití o Pakistán. «Lo que ocurre en España hace tiempo que se vive en otros países», ha señalado la directora general de la organización. Entre 2022 y 2024, más de 400 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de centros educativos como consecuencia de las crisis climáticas.

El impacto de estos cierres, añade Educo, varía de forma notable según el nivel económico de cada país y su capacidad de respuesta. En 2024, el alumnado de países con ingresos bajos perdió alrededor de 45 días de escolarización, mientras que en los países de ingresos altos la cifra se redujo a seis días.

«El derecho a la educación es uno de los primeros que se pierde en una crisis y uno de los últimos que se recuperan. A corto plazo, el cierre de una escuela supone la pérdida de horas lectivas, pero también que no puedan acceder a la alimentación que les asegura el comedor escolar o que aumente el riesgo de ser víctimas de trabajo infantil», ha argumentado la ONG.

Por ello, Educo insiste en que «el compromiso a favor de las escuelas seguras tiene que ser global y a todos los niveles». «No se trata solo de voluntad política. Debe estar acompañado de acciones reales, financiación y recursos, además de contar con estrategias y planes de acción que pongan a la educación y a la infancia en el centro», concluye la entidad.

Prohibir productos adictivos a los menores

El debate mundial sobre los adolescentes y las redes sociales ha virado por fin para hacer responsables a las compañías de los efectos nocivos

EL PAÍS. 02 FEB 2026

Los estudios más fiables apuntan a que uno de cada diez adolescentes presenta un uso problemático de redes sociales y uno de cada tres está en riesgo de cruzar esa línea. Como con los adultos, la frontera entre hábito y dependencia se vuelve difusa, y las consecuencias son tangibles: más espacios para el *bullying*, más presión sobre la autoimagen, alteraciones del sueño, peor rendimiento escolar.

La percepción de que existe un problema generalizado ha hecho saltar el debate al terreno político y las últimas iniciativas se centran en establecer una edad mínima para usar redes sociales. Australia ha optado por un enfoque contundente: obligar a las plataformas a impedir que los menores de 16 abran una cuenta, una medida que ya se ha puesto en marcha. Francia avanza hacia la prohibición por debajo de 15 años. El Reino Unido explora cómo vetar el acceso a contenidos nocivos, mientras otros países, de Irlanda a Noruega, discuten ya en sus parlamentos establecer límites de edad. La alternativa a la prohibición es compleja: la verificación de edad. Mientras Europa aterriza un marco normativo en torno al reglamento de servicios digitales, numerosos países, España entre ellos, intentan desarrollar sistemas para confirmar la edad de los internautas y usuarios, con escaso éxito por ahora.

En España, el movimiento más ambicioso está en la Ley Orgánica de protección de menores en entornos digitales, que pretende elevar a 16 años el umbral de consentimiento para el tratamiento de datos, exigir control parental por defecto en dispositivos con internet y reforzar la verificación de edad en servicios y contenidos especialmente nocivos. Al obligar a los fabricantes y las redes sociales a tomar medidas, se produce un cambio de paradigma: la pelota pasa del tejado de los progenitores al de las compañías. La regulación más real y extendida en España ha sido autonómica, con las restricciones del móvil en centros educativos. El aula no puede ser un experimento permanente de autocontrol adolescente, cuando los dispositivos están diseñados para capturar atención y maximizar interacción, saboteando el aprendizaje, la convivencia y la concentración.

En todo caso, la lección aprendida de estos años es que la infancia no puede seguir siendo el mercado de pruebas de la economía de la atención, acostumbrando a los menores a unos entornos insalubres para su desarrollo. Una investigación de EL PAÍS demostró, por ejemplo, que los controles de OpenAI para proteger la salud mental de los menores que usan ChatGPT no funcionan. El debate ya no apunta al contenido nocivo, sino a las empresas que se lo sirven a los menores en la soledad de su móvil. El responsable de que un menor acceda a productos nocivos, como el alcohol o el tabaco, es el que se los vende. El tiempo de la autorregulación de las grandes tecnológicas ya pasó.

Noticias de Navarra

CERMIN alerta del desconocimiento de los derechos educativos del alumnado con discapacidad

La presidenta Mariluz Sanz subrayó que la educación inclusiva "no es una opción, sino un derecho humano fundamental"

EFE. Pamplona/Iruña 02-02-26

El Comité de Representantes de Personas con Discapacidad de Navarra (CERMIN) ha presentado una investigación que pone de relieve el desconocimiento generalizado de los derechos educativos por parte del alumnado con discapacidad y sus familias.

El estudio que lleva el nombre *Informar para incluir: los derechos del alumnado con discapacidad y sus familias*, se dio a conocer en una jornada celebrada en el salón de actos de la ONCE en Pamplona, que reunió a familias, entidades sociales, profesionales del ámbito educativo y representantes institucionales, informan en un comunicado.

La presidenta de CERMIN, Mariluz Sanz, inauguró el acto y subrayó que la educación inclusiva "no es una opción, sino un derecho humano fundamental", en el año en que se conmemora el vigésimo aniversario de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

Sanz explicó que el estudio surge de la preocupación del movimiento asociativo ante el "desconocimiento, la confusión y la inseguridad" que muchas familias manifiestan respecto a los derechos educativos de sus hijos e hijas.

En la apertura institucional intervino la directora del Servicio de Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno de Navarra Irati Goikoetxea, quien destacó la importancia de una información clara y accesible para garantizar



el ejercicio efectivo de los derechos y alertó de la existencia de situaciones de rechazo, discriminación y acoso hacia el alumnado con discapacidad.

Por su parte, la profesora titular de Derecho Civil de la Universidad Pública de Navarra, Leyre Elizari, contextualizó el marco jurídico de la educación inclusiva y recordó que se trata del cumplimiento de un derecho fundamental recogido en la Constitución y desarrollado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que obliga a garantizar un sistema educativo inclusivo y sin discriminación.

La presentación de los resultados corrió a cargo de Mónica Iñigo, técnica de CERMIN, quien señaló como principales conclusiones la falta de información clara y accesible para familias y alumnado, la insuficiencia de recursos técnicos y humanos, el estigma percibido por muchas familias en la comunidad educativa y la persistencia de situaciones de discriminación o acoso.

El acto fue clausurado por el Defensor del Pueblo de Navarra, Patxi Vera, quien afirmó que "hay que cambiar la mirada" y apostar por la equidad y la inclusión como una cuestión de justicia social, recordando la obligación de las administraciones públicas de prevenir cualquier forma de exclusión en el ámbito educativo.

Desde CERMIN se destacó que el estudio pretende servir como herramienta para el debate y la acción conjunta entre administraciones, comunidad educativa, entidades sociales y familias, con el objetivo de avanzar hacia un sistema educativo que reconozca la diversidad como un valor.

LA VANGUARDIA

Dos de cada diez alumnos cambia de grado en primer curso o abandona la universidad

Estos datos, que habían mejorado tras la pandemia, vuelven a sus parámetros de la última década

Carina Farreras. 02/02/2026 11:23

La orientación profesional vuelve a ponerse en la órbita de las competencias escolares a mejorar: el 22% de los estudiantes que empiezan una carrera universitaria la deja o cambia de titulación. Así, el 13% abandona la universidad y el 9% cambia de titulación. Estos datos no han cambiado en la última década, salvo en los años de la pandemia.

El último informe de la Fundación Conocimiento y Desarrollo (CYD) en el curso 2023-2024 retrata el abandono universitario, entre otros aspectos. Describe que es mayor entre los hombres que entre las mujeres, del mismo modo que ellas tienen mejores notas y suspenden menos.

La tasa de abandono del estudio en primer año es superior en las universidades a distancia (44,7 % frente a 17,1% en las presenciales) y ligeramente superior en las públicas (22,7 %) que en las privadas (20 %).

En las privadas presenciales este abandono inicial es del 15 % frente al 17,6 % de las públicas presenciales mientras que en las públicas a distancia se dispara hasta el 56 % frente al 29,7 % de las privadas on line.

Los expertos señalan que el repunte del rendimiento académico durante la pandemia y la bajada de la tasa de abandono se puede atribuir a factores como la reducción de la exigencia, mayor facilidad para copiar, la simplificación de las evaluaciones en línea, así como un mayor compromiso de los estudiantes ante la ausencia de alternativas durante el confinamiento.

Una de las autoras del estudio, Montse Álvarez, indica que sería necesario revisar los sistemas de evaluación, promoviendo metodologías continuas y diversificadas. También combinar modalidades de aprendizaje presenciales y en línea y tutorías personalizadas, especialmente en el primer año, cuando se concentra el abandono.

Educación y salud son los ámbitos de conocimiento con las tasas de rendimiento más elevadas y los niveles más bajos de abandono, al ser titulaciones "con un marcado carácter vocacional".

Las menores tasas de abandono del estudio en primer año, por debajo del 10 % se concentran en Medicina, Veterinaria y Educación Infantil.

En el otro extremo, informática figura entre los tres ámbitos con menores tasas de rendimiento y mayores tasas de abandono en primer año, junto con ingeniería, industria y construcción.

En el curso 2024-2025 la oferta se ha mantenido estable pero la demanda ha seguido creciendo hasta casi dos solicitantes por plaza en primera inscripción.

Las universidades públicas presenciales ofrecieron 245.226 plazas de grado mientras que hubo 474.319 preinscritos en primera opción. La demanda ha crecido un 26 % en la última década, impulsada especialmente desde el curso 2019-2020.

En la última década, las titulaciones han crecido un 9,9% en las universidades públicas y un 61,3% en las privadas.

En el curso 2024-2025, el 71 % de los matriculados accedieron a su primera opción, cinco puntos menos que hace una década.

Informática y Salud y servicios sociales cubren todas sus plazas en las universidades públicas presenciales, mientras que también hay alta ocupación en Educación, Negocios, Administración y Derecho, Ciencias e Ingeniería, industria y construcción.

El informe destaca que el crecimiento de alumnos en Informática, Salud y Matemáticas en los últimos diez años, el sector privado ha absorbido el 68 %, 76,4 % y 49 %, respectivamente.

En el otro lado, las plazas vacantes, se concentran en áreas de servicios, artes y humanidades. “El desajuste entre la oferta y demanda evidencia la necesidad urgente de que las universidades públicas ganen capacidad de adaptación, tanto para ampliar plazas en titulaciones clave como para reestructurar la oferta con baja demanda”, recomienda la Fundación CYD que incide en el “rol creciente de las universidades privadas”.

En el curso 2024-2025, España contaba con 92 universidades activas: 50 públicas y 42 privadas (actualmente se han autorizado seis privadas más, lo que eleva el total a 98, 48 de ellas privadas).



El escándalo de la FP cerca a Ayuso con dos altos cargos implicados y testimonios que apuntan a su núcleo duro

Un exdirector general acaba de ser imputado por la jueza que investiga prevaricación en la construcción de centros de Madrid. El actual director general de Educación Concertada intervino y supervisó una de las obras bajo investigación

Raquel Ejerique. 02/02/2026

El burofax que envió el constructor Gabriel Navarro a la Consejería de Educación en 2023 para reclamar los 1,6 millones de euros que le debían ha aflorado un caso de posible corrupción en el primer gobierno de Isabel Díaz Ayuso. Este constructor levantó en 2021, con un presupuesto de 2,5 millones de euros, un edificio para hacer prácticas sanitarias en el complejo educativo público Ciudad Escolar de la capital. Le fueron pagando desde las cuentas de varios institutos y facturando el trabajo de manera troceada. Hasta que el dinero dejó de llegar.

Después de que Gabriel enviara correos, hiciera llamadas, se reuniera con un asesor de Isabel Díaz Ayuso y tras enviar el burofax, la Consejería de Educación –hoy en manos de Emilio Viciano– se dio cuenta de que tenía un problema. El dinero que le reclamaba este constructor no estaba registrado, porque la obra tampoco estaba registrada. Era una obra millonaria que había pasado por debajo de todos los radares de control económico y que se había hecho sin concurso público, tal y como desveló en su día elDiario.es. No fue la única.

Viciano abrió una inspección que encontró indicios tan graves que acudió a la Fiscalía el 13 de marzo de 2024. El caso afectaba al núcleo duro de la presidenta de la Comunidad de Madrid porque en los años en los que ocurrió todo (entre 2021 y 2023) el consejero de Educación era Enrique Ossorio –mano derecha de Ayuso, fue su vicepresidente y hoy es presidente de la Asamblea, segunda autoridad de la Comunidad de Madrid–. Su número dos, responsable de la política educativa de Madrid era la viceconsejera Rocío Albert –proveniente del entorno de Aznar y hoy poderosa consejera de Economía y Hacienda y quien decide las políticas económicas y fiscales de la región–

Una investigación periodística de elDiario.es reveló que al menos otros diez centros habían usado este *modus operandi*, entre ellos, el que impulsó Isabel Díaz Ayuso tras la pandemia: el centro de FP a distancia Ignacio Ellacuría.

Aunque la Consejería de Viciano señalaba en sus escritos como responsable a un subdirector de FP, al que cesó de manera fulminante, y a varios directores de instituto (que son profesores con cargo de gestión, pero sin competencia sobre obras y presupuesto), la investigación judicial que se abrió en octubre de 2024 tras una denuncia de Podemos revela que pudo ser mucho más arriba donde se instauró este sistema fuera de la legalidad.

El juzgado 39 de instrucción de Madrid investiga si hubo prevaricación administrativa, un delito enmarcado en los relativos a la corrupción, e indaga de dónde partió la orden de construir y reformar centros de FP troceando facturas y dando los trabajos a dedo, en vez de licitar como ordena la ley de contratos del sector público.

La Fiscalía, en su escrito, lo califica como “grosera y palmaria” omisión del procedimiento administrativo y cree que se orquestó más arriba de los directores. El sistema consistía en sacar contratos menores (por una parte, la pintura; por otra, los tabiques...) para que cada gasto no superara los 40.000 euros, el límite para poder



contratar a dedo. Para pagar, se concertaban varios centros educativos que iban abonando las facturas. Diversos directores coinciden en que su interlocutor para estos asuntos de pagos era Alfonso Mateos, el subdirector de FP cesado por la actual Consejería.

Más centros y un investigado

Pero la investigación apunta más arriba. De hecho, la jueza acaba de ampliar el foco a otros siete centros de FP. Además, ha citado a sus directores como testigos. También ha llamado a declarar como investigado el próximo 11 de marzo al que fue director general de Educación Secundaria hasta 2023, José María Rodríguez, alto cargo de Ayuso entonces.

En julio del año pasado, Rodríguez ya declaró como testigo y aseguró no ser el responsable de las obras ni las decisiones. Sin embargo, su número dos en la Consejería (Jose María Serrano) contó a la jueza que él había avisado por correo, también a Rodríguez, de que las obras de Ciudad Escolar estaban fuera de la ley. “He de poner de manifiesto que la contratación debe atenerse a lo marcado por la ley 9/2017 (...). En cualquier otro caso, no podrá procederse a la ejecución de las mismas manifestando así mi total oposición”, dice el mail, al que ha tenido acceso elDiario.es, y que envió en 2021 a Alfonso Mateos y a su jefe directo.

Un alto cargo en las obras de Alcalá

Pero el caso salpica también políticamente a un alto cargo de la actual Consejería de Educación, aunque no ha sido citado como testigo ni investigado. Se trata de Jorge Elías de la Peña, hoy director general de Educación Concertada de Isabel Díaz Ayuso. En 2022 era director del Área Territorial Este (Madrid se divide en áreas educativas y cada una tiene un responsable dentro de la Consejería). En su área, y a pocos metros de su despacho, se levantó la Escuela de Arte Alcalá, uno de los centros sobre el que la jueza acaba de poner el foco, pidiendo declaración de su director en un auto del 26 de enero. Con un presupuesto de 1,2 millones de euros, esta remodelación se hizo también fuera de ley. Sin licitar, fraccionando facturas y enviando los pagos a través de otros dos centros que pagaron a partes los costes y cuyos directores también han sido llamados a declarar como testigos.

De la Peña, responsable de los presupuestos y estado de los centros de su área y la Escuela de Arte en el año en que se inauguró, visitó personalmente las obras, según fuentes presenciales, pidió cambios en aires acondicionados e intercambió correos con el constructor, incluso cuando ya era director general de Educación Concertada del Gobierno de Madrid, como ha podido confirmar elDiario.es. “Es una gran noticia para la ciudad de Alcalá y para la educación, en general, de la Comunidad de Madrid”, decía en una entrevista en la Cadena Ser en febrero de 2022, cuando aún no se había iniciado el centro y del que se encargó el mismo constructor que Ciudad Escolar.

Esta escuela era el primer centro de FP dedicado a las enseñanzas artísticas en la región, con una oferta “de innovación tecnológica”, según la nota de prensa que difundió la Comunidad de Madrid en febrero de 2022 cuando anunciaron las obras. Aseguraban que estaría listo para septiembre de ese mismo año. El consejero Ossorio también publicitó este hito en sus redes sociales.

Sin embargo, en su Consejería no había documentación, ni proyecto ni licitación que lo sustentara. Como es de conocimiento general en la administración pública, no se puede levantar en seis meses una escuela desde cero si se siguen los procedimientos de la ley de Contratos del Sector Público y se saca a concurso. Además, para los permisos, licencias e instalación de sistemas es necesario que intervenga la Consejería, que tuvo que conocer de la obra y, por tanto, sus circunstancias fuera de la licitación, señalan fuentes conocedoras del funcionamiento del departamento. De la Peña, con cargo homologable a director general, era el responsable directo de este centro y del presupuesto.

Varios testigos, el escrito de la Fiscalía y las citaciones de la jueza revelan que la investigación está apuntando a una posible responsabilidad más arriba de los directores y se investiga en qué punto se dieron las órdenes de lo que parece un procedimiento concertado por personas con capacidad de manejar presupuesto, a tenor de las preguntas de algunos letrados y el Ministerio Fiscal que ha conocido elDiario.es. El investigado Alfonso Mateos, el exsubdirector de FP a quien la actual Consejería había señalado como responsable, también apuntó a la cúspide de la Consejería en su declaración ante la jueza.

Reparto de millones en una hoja

Contó que se utilizaba dinero que se había recibido para gastos extraordinarios para hacer obras fuera de la ley. “Había un excedente de 6 millones y había que gastarlos a final de año sí o sí, al 100%, nos insistían mucho con esto”, señaló en su declaración ante el juzgado. Mateos hacía las memorias que justificaban el reparto de esos millones, unas memorias que suscitaban preguntas de la jueza y la Fiscalía por lo poco argumentadas que están: un folio que tiene por una cara la suma que se va a dar a cada Dirección de Área Territorial (DAT) y por la otra, lo que se va a dar a cada centro. Las preguntas sobre por qué a un centro se le dan 95.000 y a otro 20.000 revelan cierta arbitrariedad en el reparto de fondos públicos: “Consultábamos a los centros, a los directores, las DAT también nos decían 'oye que a este centro le falta dinero'... Todos los años había algún ayuntamiento agraciado, nos decían 'oye hay que poner en los centros de este ayuntamiento’”.

Ese reparto llegaba hasta el consejero Ossorio, según Alfonso Mateos: "Las memorias se pasaban al director general, que las presentaba al Interventor, el consejero [entonces Enrique Ossorio] firmaba que aprobaba el gasto y la cuarta firma era del Interventor General de la Comunidad, que ingresaba el dinero en la DAT, que se lo enviaba a los centros y que luego tenía la función de controlar y auditar".

Algunas fuentes conocedoras del sistema de la FP enmarcan la necesidad rápida de ampliación y construcción de centros (algunos de los investigados se levantaron en pocos meses) en la apuesta que se hizo en España en la Formación Profesional tras la pandemia. En Madrid, el número de alumnos ha aumentado un 25% en los últimos cinco años, hasta los más de 150.000 estudiantes. Desde la UE y el Gobierno de España se financió con 525 millones entre 2020 y 2023 a la comunidad que gobierna Díaz Ayuso, según datos del Ministerio de Educación, para que implantara ciclos formativos.

La Consejería de Educación no ha respondido a las preguntas de elDiario.es sobre la implicación de sus altos cargos y la ampliación de la investigación judicial a más centros, pero ha remitido una declaración en la que recuerda que "fue la propia Consejería la que trasladó a Fiscalía las presuntas irregularidades", que "está colaborando en todo momento con las autoridades judiciales" y señala que la Comunidad de Madrid está personada como perjudicada. En el caso, además de Podemos que fue el denunciante, también están personados el PSOE, Más Madrid y el sindicato CCOO.



Pedrosa reitera que unificar centros es "reforzar la escuela pública" y ofrecer "opciones de futuro a todos los niños"

La consejera de Educación insta a sindicatos y empresas de comedores escolares a que haya "entendimiento y se llegue a un acuerdo"

NTM E.P. 02-02-26

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha considerado necesaria una "reflexión profunda" sobre como planificar los centros educativos ante el hecho "evidente de que cada vez nacen menos niños" y ha insistido en que la unificación de centros escolares es "reforzar la escuela pública" y ha asegurado que con ello buscan "la mejor educación" y "opciones de futuro para todos los niños".

En una entrevista a RNE en el País Vasco, recogida por Europa Press, Pedrosa se ha referido al anuncio de su Departamento de que en el próximo curso acometerá la unificación de alrededor de 200 alumnos de 12 centros públicos de Bilbao, Basauri, Getxo y Leioa mediante su fusión a través de seis procesos de integración para evitar la segregación escolar.

Pedrosa ha explicado que desde el Departamento "hacen previsiones y escenarios" y lo que llaman "la prospectiva", que es "más o menos qué caída demográfica puede haber en Euskadi" y, con esos datos y escenarios van "tomando decisiones".

Cambios sociales y culturales

En ese sentido, ha señalado que "es evidente que cada vez nacen menos niños y eso conlleva tener que hacer una reflexión profunda de cómo tenemos que planificar los centros educativos y cuáles son los cambios, no solamente demográficos sino también sociales y culturales, que afectan a reordenar todo ese mapa".

Como dato "objetivo", la consejera ha apuntado que en "los últimos años" se han perdido "más de 13.000 alumnos" en Euskadi y ha asegurado que lo que quieren es "la mejor educación y que todos los niños tengan opciones realmente de desarrollar un proyecto de futuro".

Sobre la unificación prevista y preguntada por la posibilidad de abordar algún proceso más de cara a los siguientes cursos, ha explicado que lo que están haciendo es, "de manera sistemática, monitorizar datos en diferentes zonas".

Alumnado muy vulnerable

Según ha indicado, están viendo "una serie de patrones", como que "en algunos centros educativos se da una situación de muchísima complejidad, es decir, alumnado muy vulnerable, en la gran mayoría alumnado inmigrante" y, por otro lado, "una pérdida sostenida de matrícula en esos centros educativos y de grupos también". En algunos casos, ha indicado, hay situaciones de "menos de 60 o 50 alumnos en total en todo el centro educativo".

Begoña Pedrosa ha dicho que cuando se juntan todos estos elementos, la pregunta es "si es esto realmente ofrecer una buena educación" porque hay aulas "con tres o cuatro niños". "Son decisiones de calado, pero son decisiones que hay que tomar si realmente queremos que estos niños tengan oportunidades de futuro", ha dicho, para advertir de la necesidad de "cuidar el proceso" y tener "cierta discreción".

Caída sistemática en Infantil y Primaria

En ese sentido, ha remarcado que son procesos que se hacen "de manera muy progresiva, con mucha conversación" y que "los lideran los propios centros educativos". Desde el Departamento de Educación, ha precisado, lo que hacen es "acompañar, poner medios, proporcionarles datos, porque la realidad la están viviendo ellos".

Pedrosa ha insistido en que su Departamento tiene "prospectivas" y ven que en los próximos años "va a haber una caída sistemática en Infantil y en Primaria, pero luego se comenzará a recuperar", así como que "dentro de cuatro o cinco años también veremos caída en el ámbito de bachillerato".

Ante las denuncias de los partidos de la oposición asegurando que la fusión de centros tiene como fin "sostener artificialmente" la escuela concertada, Begoña Pedrosa ha dicho que "son discursos legítimos", al tiempo que ha defendido que, tal y como han trasladado algunas direcciones de centros, "esto es reforzar la escuela pública".

Centros con 50 alumnos

"Realmente piensan que tener un centro educativo con 50 alumnos, con aulas prácticamente vacías, no es lo mejor para sus niños y para sus niñas", ha subrayado, para asegurar que están haciendo "lo que pedagógicamente pensamos que es mejor para el futuro de Euskadi".

Pedrosa ha reconocido que "no son decisiones muchas veces populares", pero ha dicho que "hay que intentar explicar a la sociedad por qué y para qué se hacen" y la oposición, ha dicho, "lo que tiene que hacer es mirar los datos y analizar la situación de manera rigurosa".

A día de hoy, ha indicado, hay "dato de matrícula viva de 5.400 alumnos y alumnas, que es similar al que teníamos el año pasado en estas fechas, lo que significa que Euskadi está cambiando y que hay que acompañar ese cambio con decisiones valientes, coherentes y que realmente refuercen la mejora educativa".

Segregación en las aulas

Sobre la mesa que puso en marcha el Departamento de educación para reducir la segregación en las aulas, ha explicado que todo lo que están haciendo son "medidas para ir abordando de manera progresiva la segregación que tenemos en Euskadi" y ha precisado que cuando hablan de segregación escolar y de medidas, no solamente lo hacen "de una acción, sino de muchas acciones en su conjunto".

En ese sentido, ha indicado que "los expertos en el ámbito de la segregación a nivel mundial lo que nos dicen es que no es suficiente con poner más recursos, sino que hay que realmente desarrollar proyectos de calidad". "Las familias tienen que percibir que eso que han elegido realmente les está proporcionando lo que ellos quieren para sus hijos", ha añadido, para asegurar que "hay centros en Euskadi de alta complejidad que lo están consiguiendo".

52.000 alumnos en FP

En relación a la matriculación en Formación Profesional, Pedrosa ha destacado la "importante subida" registrada en el actual curso, con alrededor de 52.000 alumnos. Según ha apuntado, a día de hoy, la empleabilidad de la FP está en Euskadi "en torno al 85%, incluso al 90% en algunas familias, al de seis meses de finalizar la titulación, lo que significa que tenemos un modelo de FP muy maduro, pero hay que seguir trabajando e innovando".

En esta línea, ha destacado que, según datos de la semana pasada, el porcentaje de abandono escolar en Euskadi, el 3,6%, es el "más bajo de todo el Estado y está muy distante del siguiente dato más bajo que es el de Navarra" "Es un dato histórico", ha asegurado.

Huelga en los comedores

En relación a la huelga convocada por LAB en los comedores escolares públicos vascos los días 24, 25 y 26 de febrero ante "el bloqueo del convenio colectivo, la no aplicación de las subidas salariales y la falta de avances en la mejora de ratios, funciones y jornadas laborales", Pedrosa ha precisado que el departamento "no contrata directamente a estas personas", sino que lo hacen las empresas, y ha dicho que están "observando desde fuera cuál es la situación" y harán "el seguimiento correspondiente".

En cualquier caso, ha pedido al sindicato convocante y a las empresas que "se pongan de acuerdo y sean rigurosos para que ese servicio se pueda dar como corresponde". "Estamos vigilantes y lo que pedimos es que haya entendimiento y que se llegue a un acuerdo, que estoy segura que lo habrá", ha asegurado la consejera de Educación.

Por otro lado, tras la sentencia del TSJPV que obliga a Kristau Eskola y AICE-IZEA a que apliquen en los centros de iniciativa Social de Euskadi la reducción de la hora lectiva pactada hace un año y las exigencias de los sindicatos para que lo haga "de forma inmediata", Pedrosa ha señalado que desde su Consejería siempre van a estar "vigilantes, porque lo que más nos importa y lo que más nos preocupa es que se dé ese servicio educativo y que las familias y los niños puedan ir al colegio".

La depresión crece entre niños y adolescentes y afecta al rendimiento escolar

Estudios recientes alertan de que un 10% de los menores en edad escolar presenta síntomas depresivos, con efectos sobre el aprendizaje y el bienestar emocional

Marc Darriba. Barcelona 02 FEB 2026

La depresión ya no es una realidad ajena a la escuela. Según datos del estudio EMO-CHILD, impulsado por la Universidad Miguel Hernández de Elche, cerca de un 10% de los niños y adolescentes de entre 6 y 16 años presenta síntomas compatibles con la depresión. Una cifra que confirma una tendencia preocupante: el malestar emocional no solo afecta a la población adulta, sino que aparece cada vez antes en la etapa educativa.

La investigación muestra una relación clara entre salud mental y rendimiento académico. A peores calificaciones, mayor probabilidad de presentar síntomas depresivos y, a la inversa, la depresión interfiere en funciones básicas para el aprendizaje, como la concentración, la memoria o la motivación. Este círculo puede acabar cronificando el malestar si no se detecta a tiempo, lo que sitúa a la escuela como un espacio clave tanto para la detección precoz como para la prevención del sufrimiento emocional.

Entre los factores que contribuyen a este aumento del malestar se encuentran la presión académica, el miedo al fracaso, la comparación constante y el impacto de las redes sociales. Diversos informes de UNICEF y de la Organización Mundial de la Salud (OMS) alertan de que un uso intensivo de las plataformas digitales puede amplificar la sensación de aislamiento, la baja autoestima y los síntomas de ansiedad y depresión, especialmente en edades tempranas.

Detectar cambios

Los expertos subrayan también el papel del profesorado, a menudo el primero en detectar cambios de conducta, absentismo o descensos repentinos del rendimiento. Sin embargo, muchos docentes advierten de que no disponen ni de la formación ni de los recursos necesarios para afrontar situaciones de malestar emocional complejo. A ello se suman las desigualdades sociales, que pueden incrementar el riesgo de sufrimiento y dificultar el acceso a la atención psicológica.

Una respuesta no sólo médica

La respuesta, coinciden las instituciones internacionales, no puede ser solo clínica. La OMS defiende reforzar los servicios de salud mental infantil y juvenil, pero también integrar programas de educación emocional, regulación del malestar y bienestar digital en los centros educativos. Reconocer la magnitud del problema es un primer paso imprescindible para empezar a darle respuesta.

EL DEBATE OPINIÓN

Más ingenieros, más crecimiento económico

El resultado principal puede resumirse en una cifra clave: un aumento de una desviación estándar en la densidad de ingenieros en los condados de Estados Unidos en 1880 se asocia con un nivel de renta actual un 10-15 % más alto

ISMAEL SANZ.03 feb. 2026 - 04:30

En 2022, William F. Maloney y Felipe Valencia Caicedo publicaron en el *Journal of the European Economic Association* uno de los artículos más interesantes sobre crecimiento económico de largo plazo: *Engineering Growth*. El *paper* aporta evidencia histórica sistemática que cuantifica el papel de los ingenieros como factor central del desarrollo moderno. Su mensaje principal es claro y está respaldado por datos históricos rigurosos: las economías que contaban con más ingenieros a finales del siglo XIX son hoy significativamente más ricas. La magnitud del efecto no es menor ni anecdótica, y se mantiene incluso tras un control exhaustivo por otros determinantes clásicos del crecimiento económico.

El artículo aporta la primera evidencia histórica sistemática sobre el papel de los ingenieros como factor central del crecimiento moderno. Para ello, los autores construyen bases de datos inéditas sobre la densidad de ingenieros (medida como proporción de la fuerza laboral) en países de América y Europa alrededor de 1900, así como datos detallados a nivel de condado en Estados Unidos para el periodo de la Segunda Revolución Industrial.

El resultado principal puede resumirse en una cifra clave: un aumento de una desviación estándar en la densidad de ingenieros en los condados de Estados Unidos en 1880 se asocia con un nivel de renta actual un 10-15 % más alto. A este efecto se suma el de la capacidad de realización de patentes histórico, que explica



aproximadamente otro 10 % adicional del ingreso actual. En conjunto, ingeniería e innovación explican una parte sustancial de las diferencias de renta observadas hoy, más de un siglo después.

Estos resultados son especialmente robustos. La relación positiva entre ingenieros y renta persiste tras controlar por alfabetización, educación secundaria, acceso a la Universidad, densidad de abogados y médicos, estructura productiva histórica, infraestructuras ferroviarias, esclavitud, geografía, clima y un amplio conjunto de factores institucionales. Es decir, los ingenieros no están capturando simplemente «más educación» o «más desarrollo inicial», sino un tipo específico de capital humano técnico con efectos propios.

Para abordar el problema de la causalidad, los autores utilizan como instrumento la distancia a las universidades creadas bajo el 'Morrill Land Grant Act' de 1862. Estas instituciones no se ubicaron en función de la demanda local ni del nivel de renta, pero resultaron decisivas para la formación de ingenieros en el largo plazo. Los resultados instrumentales confirman los efectos: la elasticidad del ingreso respecto a la densidad de ingenieros se mantiene prácticamente intacta, lo que refuerza la interpretación causal.

Las magnitudes son económicas, no solo estadísticamente significativas. En los ejercicios a nivel de condado, el coeficiente estimado implica que duplicar la densidad de ingenieros genera incrementos de renta comparables a décadas de crecimiento acumulado. A nivel agregado, extrapolar los coeficientes de Estados Unidos a los datos internacionales, los autores estiman que una desviación estándar adicional en ingenieros en 1900 explica cerca del 30% de la diferencia de renta entre países hoy.

La evidencia no se limita al resultado final de renta, sino que muestra los mecanismos intermedios. Las regiones con más ingenieros muestran:

- Mayor adopción de tecnologías clave, como la mecanización agrícola o el uso de semillas híbridas
- Mayor crecimiento del valor añadido manufacturero entre 1880 y 1940
- Mayor intensidad tecnológica en la producción, medida por potencia instalada por establecimiento
- Más establecimientos financieros y comerciales, señal de transformación estructural
- Mayor presencia actual de sectores intensivos en conocimiento y alta tecnología

Es importante destacar que estos efectos no se explican simplemente por el hecho de que los ingenieros obtengan salarios elevados. Incluso excluyendo los ingresos de los propios ingenieros, las regiones con mayor densidad histórica muestran rentas más elevadas para el conjunto de la población. Esto indica que la ingeniería opera como un factor de productividad sistémico, elevando el rendimiento del resto de la economía.

La comparación internacional refuerza esta conclusión. Países con niveles de renta similares en 1900 presentan enormes diferencias en densidad de ingenieros. Mientras Estados Unidos, Suecia o Dinamarca contaban con entre 80 y 160 ingenieros por cada 100.000 trabajadores, países como Argentina, Chile o México apenas superaban los 20. Un siglo después, estas diferencias se reflejan en trayectorias de desarrollo claramente divergentes.

El mensaje del *paper* es inequívoco: el crecimiento económico moderno no depende solo de acumular capital o aumentar la escolarización básica, sino de contar con una masa crítica de capital humano técnico avanzado. En contextos de cambio tecnológico profundo, como el actual, la historia sugiere que más ingenieros no es una consecuencia del desarrollo, sino una de sus causas principales.

Si algo muestra la evidencia histórica es que las economías que invirtieron tempranamente en ingeniería lograron adoptar tecnologías, transformar su estructura productiva y sostener el crecimiento durante generaciones. En términos empíricos y sin ambigüedades: más ingenieros hoy implican más crecimiento mañana.

La evidencia de 'Engineering Growth' encaja de forma natural con resultados más recientes sobre los retornos marginales de la educación superior, como el paper Jack Mountjoy publicado en *Quarterly Journal of Economics*, 'Marginal Returns to Public Universities. Mountjoy' muestra que los estudiantes marginalmente admitidos en universidades públicas –aquellos justo por encima del umbral de acceso– obtienen retornos salariales elevados: alrededor de un 8 % más de ingresos a largo plazo, con tasas internas de retorno del 16 % para la sociedad y del 7 % incluso para el presupuesto público. La implicación es clara: expandir el acceso a la universidad, y en particular a titulaciones STEM, puede tener rendimientos sociales muy altos incluso si ello implica relajar ligeramente las notas de corte. Aunque la bajada marginal del nivel académico medio pueda generar reticencias, la evidencia sugiere que permitir la entrada de más estudiantes –especialmente en áreas técnicas– aumenta el stock de capital humano avanzado y genera ganancias persistentes de productividad y crecimiento. Desde una perspectiva de política pública, el coste de aceptar estudiantes «en el margen» parece pequeño frente a los beneficios de largo plazo de contar con más ingenieros, científicos y técnicos en la economía.

Sánchez anuncia que España prohibirá el acceso a redes sociales a menores de 16 años

El ejecutivo promoverá una reforma para que los directivos "sean legalmente responsables de las infracciones que se comentan en las plataformas digitales de las que son responsables"

Iván Gil. Olga Pereda. Madrid 03 FEB 2026

El Gobierno activa su cruzada legal "para hacer frente a los abusos de las grandes plataformas digitales y garantizar un entorno digital seguro, democrático y respetuoso con los derechos fundamentales". Pedro Sánchez ha anunciado esta mañana desde Dubái que "la próxima semana" se desplegará un paquete de medidas legislativas y regulatorias para fortalecer el control de las plataformas digitales, entre las que se incluye la prohibición del acceso a redes sociales a los menores de 16 años. Se obligará a las plataformas digitales a implementar sistemas efectivos de verificación de edad.

Ambas medidas no son ninguna novedad, ya estaban recogidas en el proyecto de ley de protección digital a los menores, una normativa para que los niños y las niñas no accedan a contenidos inapropiados, como la pornografía, y que obligará a los fabricantes a incluir en todos los dispositivos un sistema de control parental. El texto, que en junio de 2024 pasó por el Consejo de Ministros, donde volverá esta semana para su ratificación y será enviado al Congreso y el Senado para su debate y aprobación definitiva, modificará varias leyes. También un puñado de artículos del Código Penal. La ley fue promovida por el Ministerio de Juventud e Infancia con la colaboración de varios departamentos del Gobierno, incluido los gabinetes de Presidencia y Justicia y el de Transformación Digital, que es el interlocutor con los fabricantes de tecnología.

Cuando la norma entre en vigor, la edad para consentir el tratamiento de datos de carácter personal -un paso necesario, por ejemplo, para registrarse en una red social- pasará de 14 a 16 años. Es decir, si un chaval menor de 16 años quiere tener perfil en redes, deberá pedir consentimiento previo a su madre, padre o tutor.

El proyecto incluye una reforma para que los directivos "sean legalmente responsables de las infracciones que se comentan en las plataformas digitales de las que son responsables", según ha explicado Sánchez durante su intervención esta mañana en el World Governments Summit. Con ello se pretende que las plataformas sean activas y diligentes en la retirada del contenido que atente contra la legalidad o sea considerado de odio.

El resto del paquete legislativo impulsará reformas para tipificar como delito la manipulación de los algoritmos y la amplificación de contenido ilegal, además de la creación de un sistema de rastreo, cuantificación y trazabilidad que permita establecer "una Huella de Odio y Polarización" para atajar este tipo de discursos. Asimismo, se abordará, junto a la fiscalía, las vías "para investigar las posibles infracciones legales de Grok, TikTok e Instagram". En defensa de la "soberanía digital" y apelando a la "tolerancia cero".

Sánchez, finalmente, ha anunciado que España se ha unido a cinco países europeos en la "Coalición de los Dispuestos Digitales" para avanzar de manera coordinada a nivel multinacional en la aplicación de una regulación "más estricta, rápida y eficaz de las plataformas sociales". Australia ha sido un país pionero en implantar la prohibición del acceso a redes sociales de los menores, mientras que otros como Francia y Dinamarca están avanzando en la misma línea. De hecho, España, Francia y Grecia presentaron en mayo de 2025 una propuesta conjunta para establecer una edad mínima en la Unión Europea para poder acceder a las redes sociales. El objetivo es proteger a los menores de contenidos inapropiados y evitar un uso problemático que derive en trastornos de salud mental.

La gobernanza digital se ha convertido en una de las prioridades del Gobierno de Pedro Sánchez, que en los últimos meses había redoblado las críticas a la "tecnocasta" o "tecnoligarcas" de Silicon Valley. Una estrategia para la que ya se está empujando en Bruselas y que el jefe del Ejecutivo busca abordar de forma global frente a lo que considera una tendencia donde "las leyes se ignoran y los delitos se toleran".

Llamada a la UE para "plantar cara"

Durante su última participación en el foro de Davos, el pasado año, Sánchez ya hizo un llamamiento a la Comisión Europea a actuar contra los "tecomillonarios" al considerar que atentan contra la democracia. Entre su batería de propuestas para frenar el poder de las redes sociales en contra de los principios democráticos, puso sobre la mesa el "poner fin al anonimato en las redes sociales"; obligar a estas a "abrir la caja negra de los algoritmos" y hacer que sus propietarios asuman responsabilidades personales "si no cumplen las reglas" en sus plataformas. "Tienen el poder económico y ahora quieren también el poder político", denunció entonces.

Coincidiendo con la toma de posesión de Donald Trump en enero de 2025, el jefe del Ejecutivo comenzó a redoblar sus advertencias ante "amenaza grave" que conllevaría el "poder omnívoro en las redes sociales" de los grandes magnates tecnológicos para ejercer "control". Siempre con llamadas a la UE a "plantar cara a esta amenaza y defender la democracia" en lo que Sánchez ha definido como una "nueva etapa geopolítica en la que estamos empezando a entrar".

europapress.es

El Gobierno regula en una única norma la inspección educativa que refuerza las funciones e independencia de inspectores

MADRID 3 Feb. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes un real decreto que regula en una única norma la inspección educativa y que refuerza las funciones de asesoramiento y orientación a equipos directivos y destaca la independencia en cuanto al criterio técnico, según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El texto regula de forma global todos los aspectos que inciden en la función inspectora, trazando, además un perfil que define cómo ha de ser la profesión en el futuro. Así, se regula, en una única norma, la inspección educativa, superando así la dispersión normativa que existía actualmente y a las sucesivas modificaciones sufridas en su regulación.

El decreto regula además, en algunos casos con carácter no básico, aspectos de la función inspectora hasta ahora no contemplados en ningún marco estatal y que se consideran necesarios para establecer un marco actualizado para el ejercicio de la inspección educativa, como los permisos para formación, la carrera profesional, los recursos técnicos para realizar el trabajo, la prestación de servicios a distancia y la evaluación de la función inspectora.

Asimismo, contempla el reconocimiento de las especiales atribuciones y responsabilidades que comporta el ejercicio de la función inspectora educativa y de la naturaleza docente del Cuerpo de Inspectores de Educación, así como de las "peculiaridades" y "superiores exigencias" propias de su sistema de acceso en relación con los cuerpos docentes no universitarios, hecho que "comportará el debido reconocimiento por parte de las administraciones educativas de las que depende y la percepción de los complementos retributivos acordes a dicha consideración".

La nueva norma permite a las administraciones educativas configurar modelos organizativos y funcionales y adaptar ciertos contenidos de esta regulación a sus peculiaridades organizativas, en consonancia con el artículo 154 de la LOE, que establece precisamente esta capacidad autonómica para configurar la inspección educativa del modo que considere.

Este nuevo real decreto, que deroga el Real Decreto 2193/1995, tiene por objeto regular los aspectos generales relativos a la inspección educativa, incluyendo su evaluación, el acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, así como la formación y cualificación profesional de los inspectores e inspectoras de educación y su desarrollo profesional.

El documento destaca los principios de transparencia en las actuaciones y procedimientos de los inspectores de educación, así como la independencia de criterio técnico y la defensa de los derechos fundamentales, las libertades públicas y el interés común, muy especialmente el interés superior del menor.

En cuanto al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación y la provisión de puestos de forma temporal, este real decreto lo actualiza mediante un proceso de concurso oposición que "garantiza el conocimiento amplio y transversal del sistema educativo".

La fase de oposición consta de tres pruebas: una en la que se debe dar respuesta por escrito a un cuestionario de preguntas de desarrollo breve para cubrir el conjunto del temario; otra que consiste en una prueba práctica sobre técnicas y competencias necesarias para la actuación de la inspección, y otra en la que se pedirá a los aspirantes la exposición oral de un tema. Una característica común a las pruebas es su orientación competencial.

El objetivo de este real decreto es establecer un marco básico en materia de inspección educativa adaptado a las modificaciones normativas que se han producido en los últimos años y que diera respuesta a las necesidades actuales. Para ello, el Ministerio recalca que ha dialogado con las principales organizaciones sindicales y asociaciones que representan a los inspectores del país, así como con representantes de las administraciones educativas de las comunidades autónomas "para contar con su colaboración en la redacción del texto desde sus primeros borradores".

Guerra política y judicial por el Bachillerato en Aragón: el PP quiere pagarlo en centros privados pese a tener 2.500 plazas públicas libres

La polémica por el proyecto de Azcón de dedicar siete millones a esta etapa no obligatoria estalla en plena campaña por un recurso sindical ante el TSJA

ÓSCAR OLIVÁN. Madrid - 03 FEB 2026

La decisión del Gobierno de Aragón de extender los conciertos educativos al Bachillerato y al periodo de 0 a 3 años, dos etapas educativas no obligatorias, ha abierto un frente político y jurídico en una región que acudirá a las urnas el próximo 8 de febrero. El Tribunal Superior de Justicia de Aragón (TSJA) admitió a trámite el 16 de enero un recurso contencioso-administrativo presentado por el sindicato CSIF contra la concertación del Bachillerato. ¿La razón? Que el Gobierno regional, liderado por Jorge Azcón (PP), quiere gastar siete millones de euros en financiar esta etapa en todo tipo de centros privados (concertados o no) mientras tiene 2.500 plazas libres en centros públicos, según un informe de la plataforma de la educación pública de Aragón. “Es una privatización encubierta”, se quejan en la oposición sobre una medida que arrancarían por el segundo curso de Bachillerato.

“Concertar el Bachillerato en Aragón, que es una etapa no obligatoria y que cada vez tiene menos alumnado tanto por el descenso poblacional como por el auge de la Formación Profesional, es completamente innecesario”, sostiene Mónica de Cristóbal, vicepresidenta de CSIF Aragón y responsable de educación del sindicato. “En estos momentos hay 2.500 vacantes de Bachillerato en los centros públicos. Con los impuestos de los aragoneses estamos manteniendo al profesorado y la infraestructura de esas etapas, que ya están creadas. Dedicar otros siete millones a los centros que quieran incorporar el concierto supone una duplicidad”, insiste tras tres jornadas consecutivas de huelga en la educación pública que concluyeron el pasado 22 de enero con un seguimiento el último día del 21,54%, según el Gobierno de Aragón, y del 52,3%, según los convocantes.

Desde el punto de vista de la oposición, el debate no es solo legal, sino también político. El PSOE aragonés considera que se trata de una medida “bastante electoralista” del Ejecutivo que preside Jorge Azcón. “El Bachillerato no es una etapa obligatoria. Los conciertos educativos nacieron en 1985, con la LODE, para dar respuesta a una falta de espacios en la escuela pública para etapas obligatorias, no para extenderse sin planificación”, señala María Rodrigo, portavoz socialista de Educación en las Cortes de Aragón.

Para el PSOE, además, la concertación contrasta con la situación de la red pública. “La indignación no es contra la escuela concertada, sino contra un Gobierno que presume del mayor presupuesto educativo de la historia, pero tiene una de las ejecuciones más bajas”, afirma Rodrigo, que cita los últimos datos disponibles en el portal de transparencia autonómico: “En infraestructuras educativas la ejecución es del 42%”.

La secretaria general de Chunta Aragonesista (CHA), Isabel Lasobras, define la propuesta del PP como una “privatización encubierta del Bachillerato”. “Es la escuela pública la que necesita recursos y no recortes disfrazados de libertad de elección, como pretende el Partido Popular”, afirma. “No responde a ninguna necesidad educativa, es una decisión ideológica. Mientras se destinan millones a la concertada, los institutos públicos necesitan inversiones urgentes en infraestructuras, personal y recursos”, sostiene Lasobras.

Educación a dos velocidades

El Gobierno aragonés argumenta que la medida no supone crear nuevas aulas, sino financiar las ya existentes en el Bachillerato privado, siguiendo modelos implantados en otras comunidades autónomas como el País Vasco, Navarra o La Rioja.

Pero uno de los elementos más controvertidos de los conciertos para el Bachillerato es precisamente su impacto territorial. Según los cálculos del Gobierno de Aragón, un total de 54 aulas —47 en Zaragoza, cinco en Huesca y dos en Teruel— podrían acogerse a la medida. “No hay oferta de concertada en la escuela rural”, subraya la vicepresidenta de CSIF Aragón. “Esto no genera equidad ni libertad de elección real. Perjudica al alumnado de los pueblos, que no tiene esa posibilidad de elegir”.

La oposición coincide en señalar que la medida puede profundizar las desigualdades entre el medio urbano y el rural. “Cuando un niño o una niña vive en un pueblo pequeño tiene que salir de su municipio con 11 años para estudiar secundaria en una cabecera de comarca. Muchas veces eso supone una hora de autobús”, destaca Lasobras. “La concertación del Bachillerato es una bofetada a la igualdad de oportunidades. Es una educación a dos velocidades: una para quien puede elegir y otra para quien no tiene alternativa”.

La socialista María Rodrigo afirma que esta medida no refleja la realidad educativa de la comunidad autónoma y considera que está dirigida principalmente a la ciudad de Zaragoza, donde se concentra casi la mitad de las 2.500 plazas vacantes de Bachillerato público. “Lo que sí responde a una necesidad del territorio es cubrir las carencias que existen ahora mismo en toda la red de la escuela pública”, concluye.

Otro frente abierto

Junto al Bachillerato, el plan del Gobierno de Aragón incluye también ampliar la concertación de la etapa de 0 a 3 años, con una inversión anual estimada de 13,2 millones de euros que comenzaría por las aulas de dos años.



Mónica de Cristóbal señala que “las guarderías públicas de la región no dan cobertura a todo el alumnado que hay”, en un contexto en el que “la ley superior habla de que tiene que haber gratuidad en la etapa de 0 a 3 años”. Por ello, CSIF entiende la urgencia de actuar, aunque insiste en que la solución no puede consolidar el modelo privado. “Lo que exigimos al Gobierno es que amplíe la red pública de centros para que todo el mundo pueda acceder a la gratuidad de la enseñanza en la red sostenida con fondos públicos”. De Cristóbal explica que, precisamente por esa urgencia, el sindicato no ha recurrido esta medida ante la justicia y lo ha mantenido “a nivel de exigencias políticas”.

También desde la oposición se reconoce el déficit de plazas, pero se critica lo que consideran como una falta de planificación para reforzar la red pública. Isabel Lasobras sostiene que “la red pública de escuelas infantiles no llega de un día para otro”, pero cuestiona que el Ejecutivo tenga una hoja de ruta para desarrollarla. “Tampoco se les ve la intención de decir: vamos a reforzar esta red pública, vamos a ir trabajando poco a poco”, afirma.

La secretaria general de CHA amplía las críticas al terreno presupuestario y organizativo. Mientras denuncia la sobrecarga de los equipos directivos en la escuela pública, “sobrepasados porque no hay personal y muchas veces tienen que atender fuera de horario”, recuerda que el Partido Popular anunció el pasado noviembre una partida de 4,7 millones de euros para complementos salariales de los equipos directivos de los centros concertados.

Los socialistas comparten el diagnóstico y pone el foco en esta última partida para criticar que el Gobierno haya optado por “meter un total de casi 20 millones en una parte de la escuela que no lo necesita a día de hoy”, en referencia al conjunto de medidas anunciadas por el Ejecutivo. “La responsabilidad como administradores públicos, es que todos los niños tengan una red donde puedan acceder en condiciones de igualdad, equidad y gratuidad. Eso es lo que debe garantizar el administrador público, todo lo demás es venderse al mercado”, concluye Rodrigo.

INFORMACIÓN

El recorte del sueldo por estar de baja más de tres meses calienta a los profesores

UGT urge a Educación corregir un "castigo salarial" histórico en la Comunidad que no se produce en otras autonomías como Murcia o Andalucía

A. Fajardo. ALICANTE. 03 FEB

El sueldo de los profesores de la Comunitat vuelve a estar en el centro de las quejas del colectivo. Esta vez, el hecho de que los docentes no cobren el sueldo íntegro cuando llevan más de tres meses de baja médica, como ocurre con otros trabajadores en el sector privado (salvo que por convenio lo complete la empresa) ha llevado al sindicato UGT a reivindicar a la Conselleria de Educación un acuerdo sociolaboral para evitar un "castigo" que, según advierten, no se produce en otras autonomías.

El sindicato denuncia que, al superar los 90 días de baja, los docentes sufren una reducción "drástica y automática" de su salario, precisamente en el momento de mayor vulnerabilidad por motivos de salud. A partir de esa fecha, les reducen la retribución al 75-80 %, según las mismas fuentes. La situación no es nueva, pero la diferencia, según UGT, es que la mayoría de las regiones. Desde 2018 aproximadamente, tienen reconocido el derecho a su compensación por parte del gobierno autónomo, que paga la diferencia, para compensar como la pérdida de retribuciones.

"Mientras que comunidades como Cataluña, Andalucía, Murcia o Castilla-La Mancha ya han suscrito acuerdos para garantizar el 100% del sueldo del profesorado mutualista asumiendo la diferencia del subsidio, la Comunidad Valenciana continúa a la cola en protección social, lo que supone un agravio comparativo inadmisibles", advierte UGT. La organización sindical ha tachado de "inadmisibles y crueles que una enfermedad o un accidente acaben convirtiéndose en un recorte salarial".

Críticas por no cobrar la nómina de enero

Según el sindicato mayoritario de los docentes, el STEPV, las personas que están cubriendo sustituciones de plazas subvencionadas con Fondos Europeos no han cobrado su nómina y apuntan a la falta de liquidez en la Concejalía de Hacienda como principal problema. Este problema ya se detectó en diciembre y afectó a centenares de trabajadores de Valencia y Castellón, salpicando, como esta vez, a una minoría de interinos de Alicante.

Para el STEPV ya no hay excusas. "Mes tras mes se producen distintos problemas que provocan que parte del profesorado no cobre su nómina", ha denunciado el sindicato, además de exigir que se adopten todas las

medidas oportunas: más contratación de personal, una mejor gestión de los programas informáticos, la posibilidad de pagar a mitad de mes si ha habido incidencias, etc.

"La conselleria debe ser consciente del perjuicio que supone no pagar las nóminas a las personas trabajadoras, que igualmente tienen que hacer frente a hipotecas, alquileres y todos los gastos necesarios para poder llegar a fin de mes. Se trata, además, de un incumplimiento del derecho laboral más básico", ha afeado la organización sindical.

Presión para negociar

Esta reivindicación se enmarca en un escenario de parálisis negociadora. UGT ha advertido, además, que la Administración educativa valenciana adeuda al profesorado de la escuela pública un Acuerdo Sociolaboral y Retributivo desde el año 2007, es decir, 19 años de incumplimiento. Para el sindicato, es urgente que la consellera María José Ortí Ferré atienda las demandas históricas del colectivo, que incluyen garantía del 100% del salario en cualquier situación de incapacidad temporal, actualización de la estructura salarial (tutorías, bilingüismo, sexenios) y equiparación retributiva real con el resto de territorios del Estado.

Estas quejas saltan tras dejar atrás una semana de malestar entre el colectivo del profesorado porque los Inspectores educativos, profesores de la concertada y, ahora, los de Religión le han tomado la delantera al resto de docentes de la enseñanza pública en las mejoras salariales y laborales.

Frente a ello, el STEPV se ha mostrado dispuesto a reactivar las movilizaciones para lograr que los docentes de Primaria y de Secundaria cobren una media de 500 euros más al mes. Este martes, UGT también se ha pronunciado en la misma línea. Tras ver cómo se han resuelto las demandas de otros colectivos, el sindicato considera que el profesorado de la escuela pública debe decir "basta" y exige la apertura inmediata de la mesa de negociación, al tiempo que advierte de que si continúa el bloqueo, el sector intensificará las movilizaciones y la presión en la calle.

europapress.es

Un tercio de la oferta de Formación Profesional en España corresponde a centros privados, según un estudio

País Vasco (43,8%), Madrid (37,6%), Aragón (35,9%) y Cataluña (35,6%), son las CC.AA. con mayor peso de FP privada, según CCOO

MADRID, 4 (EUROPA PRESS)

Un tercio de la oferta de Formación Profesional corresponde a centros de titularidad privada a nivel nacional, aunque existen diferencias significativas entre territorios, según un estudio de Comisiones Obreras.

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado este miércoles que el Ejecutivo va a aprobar un real decreto para "poner límites" a la apertura de centros privados de Formación Profesional y "seguir blindando" la calidad de esta formación.

"Tenemos que seguir blindando la calidad de la FP, igual que hicimos con las universidades, no rechazamos que haya universidades privadas sino que algunas se hayan convertido en chiringuitos. Vamos a poner límites a la apertura de centros privados que no ofrezcan garantía públicas de calidad y lo vamos a hacer a través de un real decreto par asegurar que quien imparta formación lo haga con calidad y con control", ha señalado Sánchez.

El informe 'La FP en venta: cómo la privatización está robando el futuro de la juventud. Diagnóstico sindical y desigualdades territoriales', presentado por el sindicato a finales del mes de enero, revela que el País Vasco (43,8%), la Comunidad de Madrid (37,6%), Aragón (35,9%) y Cataluña (35,6%) son las comunidades autónomas con mayor peso de la Formación Profesional Privada en el curso 2024-2025. Por el contrario, las Islas Canarias (8,7%), Castilla-La Mancha (12%), Extremadura (13,9%) y Navarra (18,1%) son las regiones con mejor peso de la FP privada, así como las ciudades autónomas de Melilla (0%) y Ceuta (1,4%).

El crecimiento observado en el informe de la oferta privada se concentra principalmente en dos ámbitos: la Formación Profesional Básica y las modalidades a distancia, que son precisamente las que registran un mayor dinamismo en términos de expansión de plazas y centros.

El informe recoge que el gasto nominal por hogar afectado en FP superior se ha duplicado entre 2016 y 2023, pasando de 1.069 euros a 2.085 euros, a la vez que se ha incrementado el número de estudiantes que cursan este tipo de formación. Según datos del sindicato, este gasto ha aumentado un 24,7% desde el curso 2019-2020. Mientras que en FP Básica y de Grado Medio el coste supone entre 1.000 y 3.000 euros al año, en Grado Superior y cursos de especialización oscila entre 3.000 y 6.000 euros al año, incluyendo matrícula y transporte.

El análisis del conjunto de las comunidades autónomas muestra una concentración sistemática de la oferta privada en tres grandes bloques de titulaciones: sanidad especializada, tecnologías digitales y servicios socioculturales de alta demanda.



Así, ciclos como Imagen para el Diagnóstico y Medicina Nuclear, Radioterapia y Dosimetría, Higiene Bucodental, Anatomía Patológica, Desarrollo de Aplicaciones Multiplataforma (DAM), Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW), Educación Infantil o Integración Social aparecen reiteradamente como "escasos o inexistentes" en la red pública de múltiples territorios, mientras que están ampliamente disponibles en centros privados, tanto presenciales como a distancia.

EL DEBATE OPINIÓN

Convivencia en las aulas

Si la convivencia se deteriora cada vez más en las aulas es porque falta disciplina. Falta en las familias, que por algún arcano motivo creen que pueden educar a sus hijos sin ponerles límites y que el diálogo lo arregla todo...

Luis E. Íñigo. 04 feb. 2026

Convivencia en las aulas llaman ahora a eso que antes se llamaba disciplina. No es ningún fenómeno extraño; en la era de lo políticamente correcto a todo se le cambia el nombre, buscando siempre uno que ofenda menos a los cada vez más sensibles oídos de la opinión pública. O quizá de la opinión publicada, que no es ni mucho menos lo mismo. Denominamos desaceleración a la crisis económica y reformas estructurales a los recortes del gasto público. Una conocida ministra, no precisamente de izquierda, llegó, en el colmo del descaro, a llamar recargo temporal de la solidaridad a la subida de impuestos que acababa de aprobar su gabinete. Y, por supuesto, qué mejor que presentar como *procés* lo que fue, por mucho que se tratara de disfrazarlo para mejor engañar a los incautos, que son muchos, un golpe de Estado perpetrado sin vergüenza alguna por los máximos responsables de defender en Cataluña el ordenamiento jurídico vigente.

No se trata en modo alguno de algo baladí, y mucho menos casual. En la era de la posverdad, en la que el relato vale más que el dato –incluso un fiscal general del Estado de cuyo nombre no quiero acordarme se consideró legitimado para revelar información privada de un encausado para ganar el relato a la oposición– quien nombra las cosas es quien les da forma. Tampoco la idea es nueva, aunque haya cobrado en nuestros días mayor vigor que nunca. Fue Antonio Gramsci el que escribió, ya hace un siglo, que era necesario alcanzar «la hegemonía cultural» para luego transformar el mundo y, con él, al ser humano. Y aconsejó para lograrla no solo el control absoluto de todos los centros productores y difusores de cultura, desde las universidades a la moda, desde los medios de comunicación a, añadiríamos hoy, las redes sociales, que deben lanzar al unísono un mensaje único, sin resquicio alguno para la crítica, sino también el control, no menos absoluto, del lenguaje. «La realidad está definida con palabras. Por lo tanto, el que controla las palabras controla la realidad», afirmó. Y poco tardaron en seguirle los filósofos posmodernos franceses como Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze o Jacques Lacan, referencias ideológicas del actual movimiento *woke*. Para todos ellos, la realidad no viene dada; creamos el mundo al darle nombre. El que sea capaz de imponer la forma de llamar a las cosas, puede crear las cosas, y no solo las del presente o las del futuro, las de la política o la economía. También puede reescribir todos aquellos conceptos que Lacan llamaba «metanarrativas»: los relatos sobre la verdad, la moralidad judeocristiana, el progreso y, por supuesto, las certezas biológicas, pues, como sostiene Judith Butler, impulsora de la teoría *queer*, tanto el género como el sexo son tal solo constructos sociales y, como tales, pueden deconstruirse y construirse de nuevo sin cesar (Butler, 2007).

Lo malo es que la realidad tiende a mostrarse tozuda. Un hombre no será una mujer por mucho que nos empeñemos en decirlo. Ni dar más dinero a las regiones más ricas podrá pasar por una idea de izquierda, aunque así lo afirme el mismísimo presidente del Gobierno. Tampoco la convivencia es lo mismo que la disciplina, por más que traten de vendérselo los sesudos –y muy alejados de las aulas– ideadores de las modernas leyes educativas. Simplemente, porque la primera es una consecuencia de la segunda, y solo puede existir si esta existe. Y porque, en contra de lo que muchos progres de la izquierda caviar de nuestros días parecen pensar, la verdadera disciplina viene de dentro, no de fuera, y sin ella no solo no es posible la convivencia sino que tampoco lo es el aprendizaje. Por supuesto, las connotaciones de la palabra no gustan demasiado a los adalides de lo políticamente correcto. Disciplina suena a militar, casposo y, cómo no, facha. La convivencia es mucho mejor, dónde va a parar. Su mera pronunciación evoca un idílico paraíso de pájaros cantores y juegos armoniosos en el que los niños, dejados a su libre albedrío, disfrutaban sin cesar sin necesidad alguna de normas ni de quienes las impongan. Porque, ya lo dijo Rousseau, el hombre es bueno por la naturaleza; es la sociedad quien lo corrompe.

Rousseau, por supuesto estaba equivocado. El ser humano, por naturaleza, no es ni bueno ni malo, simplemente porque naturaleza y moral son dos categorías distintas. La primera desconoce la libertad; su ley es el instinto. La segunda requiere de ella, pues solo quien es libre puede obrar bien o mal, pero también de los valores y las normas, pues es su existencia la que diferencia entre uno y otro. Así las cosas, podremos repetirlo mil veces, pero la realidad siempre se impone: los niños no se educan solo a base de diálogo y cariño, que

también; necesitan límites claros, normas unívocas, profesores dispuestos a aplicarlas sin que les tiemble la mano y familias que les den su apoyo. Solo entonces podremos hablar de convivencia.

Y eso es precisamente lo que nos falta. Si la convivencia se deteriora cada vez más en las aulas es porque falta disciplina. Falta en las familias, sobre todo, que por algún arcano motivo creen que pueden educar a sus hijos sin ponerles límites y que el diálogo lo arregla todo... aunque se trate de niños de dos años. Falta en muchos profesores, que han perdido la fe en ella o se arredran ante las dificultades que comporta imponerla. Y falta, desde luego, en nuestras leyes, que mientras predicán la presunción de veracidad de los docentes (solo faltaría), la debilitan exigiéndoles pruebas para sancionar al alumno por una falta muy grave si no reconoce por escrito haberla cometido, y convirtiendo algo tan sencillo como el castigo (otra palabra horrenda y facha) en un procedimiento sancionador tan rígido y formal como el que requiere la incoación de un expediente disciplinario a un funcionario público. Decididamente, hemos perdido el norte.

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de Educación

EL MUNDO

Sánchez se lanza ahora contra las empresas de FP: impulsa un real decreto para "controlar" a los centros privados "que no ofrezcan garantías suficientes"

Tras el freno a las universidades privadas, quiere limitar a las empresas formadoras. "No es un negocio cualquiera, exige reglas claras y responsabilidad"

Olga R. Sanmartín. Madrid. Miércoles, 4 febrero 2026

Pedro Sánchez ha anunciado este miércoles la aprobación de un real decreto para "poner límites" a centros privados de Formación Profesional "que no ofrezcan garantías suficientes". Tras su ofensiva contra las universidades privadas, el presidente del Gobierno lanza ahora una nueva cruzada contra las empresas privadas de FP. En su defensa del modelo público, intensificado en vísperas de unas elecciones en Aragón poco propicias para el PSOE, sólo quedan, de momento, fuera de su órbita los colegios de Primaria y Secundaria.

"Igual que hicimos con las universidades, vamos a poner límites a centros que no ofrezcan garantías suficientes. Formar a técnicos o sanitarios no es un negocio cualquiera y exige reglas claras y responsabilidad", ha afirmado Sánchez, avanzando que el Gobierno someterá en los próximos dos meses a consulta pública un real decreto para "asegurar que quien imparta formación lo haga con estándares, con exigencia y con control". También ha anunciado la apertura durante 2026 de 10 nuevos centros de excelencia vinculados a sectores estratégicos. Estos centros de excelencia se suman a los 75 que hay en la actualidad.

Como ha ocurrido con la prohibición de las redes sociales a los menores de 16 años, el anuncio de Sánchez no es nuevo. El presidente del Gobierno ya propuso en junio del año pasado a las CCAA, durante la Conferencia de Presidentes que se celebró en Barcelona, la creación de forma conjunta de un modelo integrado de autorización y supervisión de las escuelas privadas de FP. Dijo que había llegado la hora de que se pusiera "orden y control en estos centros, que están proliferando en toda España". Aunque entonces destacó la "calidad de muchos de ellos", advirtió de que "hay otros que no cumplen los estándares necesarios y son un problema para las familias, los estudiantes y las empresas que apuestan por ellos".

Algo parecido cree el Gobierno que ocurre con las universidades privadas y por eso en octubre de 2025 aprobó un real decreto para endurecer los criterios de creación, reconocimiento y autorización de nuevos centros. La combinación de ambas normativas es un golpe consistente en el modelo de negocio para muchos campus privados que ofrecen tanto enseñanzas universitarias como formación en FP.

RÉCORD DE MATRICULACIÓN

La Formación Profesional, considerada hasta hace muy poco una opción de segunda, ha alcanzado un récord histórico de matriculación, pues el número de alumnos casi se ha duplicado en los últimos años hasta llegar a 1.200.000 estudiantes. Un informe reciente del sindicato CCOO advierte de que la falta de plazas públicas obliga a los jóvenes a acudir a los centros privados, que están experimentando un 'boom'. En el curso 2018, los centros públicos tenían 600.000 estudiantes y los privados, 230.000. Seis años después, los públicos tienen 780.000 y los privados, 400.000. En otras palabras, la proporción de pública ha pasado del 72% al 66% del total, mientras que la privada ha crecido del 28% al 34%. Mientras el número de estudiantes ha aumentado en la pública un 30%, en la privada lo ha hecho un 69%.

"La demanda se ha disparado", ha afirmado Sánchez. "En paralelo, la oferta privada ha crecido en muy poco tiempo más del doble que la pública. Hay jóvenes pagan entre 3.000 y 9.000 euros por ciclo y hay otros que se quedan fuera. En algunos casos, la oferta privada es buena, es excelente, pero en otros casos no viene acompañada de la misma calidad ni de la misma relación con las empresas".

"El futuro de un joven no puede depender de donde nazca ni de cuánto ganen sus padres. No puede convertirse en una nueva brecha de formación. La FP tiene que ser una palanca de igualdad, de ascenso social y de competitividad", ha añadido el presidente del Gobierno.

El anuncio lo ha realizado Sánchez al clausurar una jornada FP celebrada en el Ministerio de Educación en la que han participado representantes de centros y de empresas como Airbus. Se trata de la primera intervención pública de la nueva ministra, Milagros Tolón. Su estreno en la vida pública estaba previsto para el miércoles pasado en Valladolid, durante una jornada llamada precisamente "Formación Profesional y Empresa: la alianza que impulsa el futuro", el mismo nombre que figura en la convocatoria de prensa realizada por Moncloa para el acto de hoy. Pero el evento de Valladolid, al que también iba a acudir Sánchez, fue suspendido por la Junta Electoral de Castilla y León por ser próximo a las elecciones del 15 de marzo. El acto de este miércoles es, por tanto, un plan B para remediar la cancelación del anterior.

La ministra Tolón, por su parte, ha eludido criticar el modelo privado y se ha limitado a ensalzar la FP, recordando que "roza el 90% de inserción laboral", además de dar "más posibilidades de crecer y prosperar en el propio territorio". También ha recordado que el abandono escolar temprano ha bajado hasta el 12,8% como resultado del auge de este tipo de formación en el que el Ministerio ha invertido 7.400 millones de euros en los últimos años.

EL PAIS

¿Son los 16 años una buena edad para limitar el uso de redes sociales?

Los expertos consideran que el verdadero desafío es regular el diseño y navegación para mitigar los impactos negativos en la salud

DOMITILA DIEZ. EFE. Madrid - 04 FEB 2026

España será la última ficha del dominó en limitar la edad de uso de redes sociales. El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha anunciado este martes que el país prohibirá el acceso a las redes a menores de 16 años y obligará a las plataformas digitales a incorporar sistemas efectivos de verificación de edad. Sigue la estela de Australia, que reguló la edad en diciembre, y a la que planean sumarse Francia y Portugal. Entre los expertos del ámbito digital y educativo, hay quienes consideran que limitar el acceso a redes les permitirá a los adolescentes adquirir mayor madurez para afrontar sus riesgos y quienes exigen que la verificación de la edad se haga de manera segura y eficiente. Otros, sin embargo, cuestionan que el número es arbitrario y argumentan que en algunos países a esa edad ya se puede conducir, votar o haber completado la educación obligatoria. Más allá del límite etario, la discusión también se amplía hacia revisar para qué las usan los menores, qué consumen, en qué horarios navegan y si debería regularse también su diseño.

Ocho de cada 10 estudiantes accede a su primer teléfono móvil a los 11 años en España y casi la totalidad de los jóvenes de entre 10 y 20 años (92,5%) está registrado en alguna red social, según el informe de Unicef, *Infancia, Adolescencia y Bienestar Digital*, publicado en noviembre pasado. El estudio alerta de que el 5,7% de los niños y adolescentes presenta una conexión excesiva y poco controlada, que interfiere en su vida cotidiana y se asocia a síntomas de ansiedad, depresión y riesgo suicida.

El investigador de Funcas Ismael Sanz, considera que elevar la prohibición a los 16 años es "una buena medida". En declaraciones a Efe, el también profesor titular de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid (URJC) argumenta: "Sabemos que el uso de las redes perjudica el equilibrio y el bienestar emocional de los jóvenes, así como reduce la capacidad de concentración y de atención".

No obstante, Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política en Save the Children advierte en conversación con Efe de que la medida "no es una solución en sí misma", y que "puede dar una falsa sensación de seguridad", por lo que "es imprescindible que vaya acompañada de mecanismos de verificación de la edad eficientes y, sobre todo, de educación y acompañamiento en hacer un uso responsable".

Para José César Perales, catedrático en el Departamento de Psicología Experimental de la Universidad de Granada, es "una medida precipitada, que se toma con poca evidencia de calidad, pero relativamente fácil de tomar en términos políticos y popular", dijo en declaraciones al portal SMC España. El académico califica el umbral de 16 años como "conservador". Según Perales, "no hay un acuerdo unánime" de que exista un impacto de las redes sociales sobre la salud mental. "Es más fácil de tomar una decisión relativa a la prohibición de acceso que decisiones que probablemente serían mucho más efectivas y que tienen que ver con la regulación de las propias redes", sostiene.

En ese sentido, detalla que las compañías "apenas tienen limitaciones en lo que se refiere al diseño de las redes o de los dispositivos" y que, si se entendieran bien los mecanismos a través de los cuales la salud mental y el uso de las redes sociales están vinculados, se podría regular este diseño. "Incrementar la transparencia algorítmica o influir en la forma en la que están diseñados esos algoritmos sería mucho más eficaz", concluye.

Algunos expertos resaltan los riesgos que los mecanismos de detección de identidad pueden implicar para la privacidad de los usuarios. La consultora de seguridad experta en los aspectos legales y regulatorios de internet Paloma Llaneza opina: "Tenemos que encontrar sistemas que permitan verificar la edad, pero con el debido anonimato, que puede parecer raro, pero se puede hacer técnicamente", recoge el SMC. Además, apunta que validar la identidad con una tarjeta de crédito no es garantía de que pertenece al usuario, que el reconocimiento biométrico facial guarda "grafos físicos" que "pueden ser reconocidos en cualquier parte del mundo" y que "la Agencia Española de Protección de Datos ya ha dejado claro que escanear el DNI o fotocopiarlo es excesivo".

El informe de la comisión de expertos para la elaboración de la ley de protección de menores en los entornos digitales, que se tramita en el Congreso de los Diputados en fase de enmiendas, recomendaba establecer los 16 años como edad a partir de la que prestar el consentimiento para el tratamiento de sus datos, alegando que "aporta un mayor grado de madurez y desarrollo para conocer los riesgos y las consecuencias de los tratamientos".

elPeriódico.com

Sánchez anuncia una reforma para regular la FP privada

El Gobierno aprobará en los próximos meses un real decreto para poner coto a los "chiringuitos académicos", como ya hizo con las universidades

Olga Pereda. Madrid 04 FEB 2026

El Gobierno ha decidido trasladar a la FP privada la misma regulación que aprobó para las universidades: criterios de apertura mucho más endurecidos con el objetivo de poner coto a los "chiringuitos académicos que se limitan a dar diplomas". El objetivo es "blindar la calidad de la formación". Así lo acaba de anunciar el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, en una jornada sobre FP celebrada en Madrid donde ha concretado que en los próximos meses el Ejecutivo aprobará un real decreto, que no necesitará el trámite parlamentario y que entrará en vigor una vez que tenga el visto bueno del Consejo de Ministros.

"Hay oferta privada excelente y buena. Pero también la hay de mala calidad porque no ofrece prácticas en empresas", ha resaltado Sánchez tras insistir en que la demanda de FP se ha disparado, pero de manera desigual. La oferta privada ha crecido más del doble que de la pública. "Hay alumnos que tienen que gastar unos 3.000 o 9.000 euros por estudiar un ciclo. Es necesario poner orden y equidad en el acceso a la FP. Estudiar es algo que no puede depender de tu lugar de nacimiento o la cuenta corriente de tu familia", ha concluido el presidente, acompañado de la ministra de Educación y FP, Milagros Tolón.

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

Aunque no ha concretado qué medidas incluirá la nueva normativa, es de suponer que copie el modelo de las universidades, a las que se exige un informe favorable y vinculante de las agencias de calidad, un número mínimo de profesores y alumnos y aval económico. Con toda probabilidad, el real decreto obligará a los centros de FP a incluir formación y prácticas en empresa, la gran virtud de esta formación, muy volcada en el mundo laboral.

Modalidad 'online'

A pesar de que Sánchez no lo mencionó expresamente, la modalidad que más ha crecido en los centros privados en la virtual. La matriculación en la FP 'online' -que oficialmente tiene la misma validez académica y profesional que la modalidad presencial- se ha incrementado un 20% desde el curso 2017-2018. Sin embargo, el aumento es desigual si se compara la enseñanza pública y privada. La matriculación en la primera ha crecido apenas un 10% mientras que en la privada no concertada, el porcentaje es del 35%, según un reciente estudio de la federación de Enseñanza de CCOO, que critica el déficit de la oferta pública virtual y "la suplantación de la modalidad presencial".

El informe de la central sindical alerta ante la privatización general de la oferta de la FP, un proceso en el que tiene un protagonismo indiscutible el incremento específico de la modalidad a distancia, facilitado por la actual ley, aprobada en 2022. Los ciclos formativos de la FP virtual tienen la misma duración que la modalidad presencial (2.000 horas de duración en grado medio y superior) y exigen forzosamente desplazamientos físicos para los exámenes y los módulos de formación en los centros de trabajo.

Plan A

El presidente ha insistido en que, tras años de injusto desprestigio social y académico, la FP ya dejado de ser un plan B. Entre sus contribuciones está la de reducir el paro juvenil a la mejor cifra desde 2008 y dejar en mínimos históricos el abandono educativo temprano (12,8%), el porcentaje de población de 18 a 24 años que tiene, cómo máximo la ESO y no sigue ningún tipo de educación ni de formación. Sánchez también ha dejado claro que la FP no solo está dirigida a los jóvenes sino a los adultos que quieren reciclarse o darse una segunda oportunidad. A pesar de su actual fortaleza, los ciclos no se libran del abandono temprano. El 41% de los estudiantes de grado básico abandonan los estudios, un porcentaje que va bajando a medida que sube el nivel de la formación. En los ciclos de grado medio, el 30% lo deja y en grado superior, el 18%, según las estadísticas de CaixaBank Dualiza y la Universitat de les Illes Balears.

Gracias a los fondos europeos, la FP ha pasado de recibir 187 millones en 2018 a más de 1.200 en 2025. Sánchez ha calificado de imprescindible "gobernar el éxito" de esta formación, donde actualmente están matriculados más de 1,2 millones de estudiantes con una oferta formativa superior a los 12.000 títulos y una tasa de inserción laboral cercanas al 90%. Gestionar el triunfo de la FP pasa por, según el presidente, evitar que el crecimiento se desordene. De ahí, el empuje del Ministerio de Educación para elaborar el nuevo real decreto y poner coto a la FP privada que carece de calidad.



Más de 3.000 estudiantes de FP de 61 centros de Euskadi presentan sus proyectos en la XV Feria Ikasempresa

Pedrosa subraya que "la FP es hoy una de las grandes fortalezas de Euskadi para generar talento, oportunidades y futuro"

NTM / E.P. 05-02-26

Más de 3.000 alumnos, acompañados por 190 docentes de 61 centros de Formación Profesional de Euskadi, han presentado 622 proyectos emprendedores desarrollados en el marco del programa Ikasempresa impulsado por el Departamento de Educación, en el marco de la XV Feria Ikasempresa.

La consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha inaugurado este jueves en la localidad guipuzcoana de Eibar una nueva edición de esta feria que supone, según ha explicado, "una imagen muy potente de la Formación Profesional que queremos para Euskadi: una FP conectada con la realidad, con los cambios tecnológicos y con necesidades sociales muy concretas, y que confía en su juventud y le da herramientas para abrirse camino".

Aplicación real

Durante su recorrido por la feria, la consejera ha podido conocer, de primera mano, algunas de las iniciativas impulsadas por el alumnado, dialogar con los equipos participantes y comprobar cómo las ideas trabajadas en el aula se convierten en productos y servicios con aplicación real.

La visita ha contado también con la presencia del alcalde de Eibar, Jon Iraola, la directora de Transformación Digital y Aprendizajes Avanzados de la Viceconsejería de Formación Profesional, Inge Gorostiaga, y la responsable del proyecto Ikasempresa, Ergiña Urzelai.

Cultura emprendedora

Tal y como han apuntado, la feria representa "el momento culminante del trabajo realizado" durante el curso en el marco de Ikasempresa, una iniciativa del Departamento de Educación que impulsa la cultura emprendedora en la Formación Profesional mediante un modelo de aprendizaje basado en retos.

Aunque se trata de una simulación empresarial con fines educativos, los proyectos que se muestran en la feria son el resultado de procesos de diseño, planificación y desarrollo vinculados a sectores profesionales concretos. Las propuestas abarcan ámbitos como la industria y la fabricación avanzada, la digitalización y la conectividad, el comercio y la movilidad o el bienestar, "reflejando la diversidad de especialidades" de la FP vasca.

En esta edición, la feria se articula en cuatro espacios temáticos repartidos por Eibar, que agrupan los proyectos por grandes ámbitos profesionales. Pedrosa ha enmarcado Ikasempresa en la Estrategia FP Euskadi 2030, con la que el Departamento "refuerza el papel estratégico de la Formación Profesional y su conexión con las personas y con la transformación tecnológica y social".

Conexión entre educación y empresa

En este contexto, ha destacado que Ikasempresa "demuestra la conexión entre educación y empresa, y cómo lo que se aprende en los centros responde a necesidades reales, tanto sociales como del tejido productivo".

"Cuando ese vínculo se refuerza, se abren oportunidades para las personas y también para el país", ha añadido.

Finalmente, la titular vasca de Educación ha subrayado que "la FP es hoy una de las grandes fortalezas de Euskadi para generar talento, oportunidades y futuro".

europapress.es

Centros de FP señalan que el "éxito" de esta formación requiere "un esfuerzo para que se garantice la calidad"

MADRID, 5 Feb. (EUROPA PRESS) - La asociación centros de FP, FPEmpresa, ha señalado que el "éxito" de esta formación y el aumento del número de centros, estudiantes y grupos "requiere un refuerzo de la vigilancia y el control para que se garantice la calidad de estas enseñanzas".

Así lo ha manifestado en declaraciones a Europa Press el presidente de la asociación, Luis García, tras el anuncio del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, de que va a aprobar un real decreto para "poner límites" a la apertura de centros privados de Formación Profesional y "seguir blindando" la calidad de esta formación.

FPEmpresa valora positivamente "la preocupación continua y los recursos y foco que se han puesto desde el Gobierno en el sistema de FP". En todo caso, el presidente de la asociación precisa que no pueden valorar "con precisión" las propuestas sobre la autorización de centros de FP, al estar "a la espera de las medidas concretas y los requisitos". La asociación reclama que se refuerce el número de inspectores educativos en las comunidades autónomas, "de tal manera que se pueda hacer un seguimiento sólido de este tramo educativo".

THE CONVERSATION

La educación de 0 a 3 años no es un gasto, sino una inversión en equidad educativa

Estefanía Hita Egea. Docente y formadora de profesorado experta en tecnología educativa y liderazgo, UNIR - Universidad Internacional de La Rioja

Los primeros tres años de vida son decisivos para el desarrollo infantil. En este periodo se sientan las bases del lenguaje, la seguridad emocional y la forma en la que los niños se relacionan con su entorno. Lo que ocurre en este periodo influye en el aprendizaje y el bienestar a lo largo de toda la vida.

Por eso, la educación de 0 a 3 años no es solo una ayuda para conciliar. Es una herramienta clave para reducir desigualdades. Actuar en esta etapa permite compensar diferencias sociales antes de que se hagan visibles en la escuela.

Sin embargo, no todos los niños acceden a las mismas condiciones. El precio, los horarios, la estabilidad de los centros o la calidad de los proyectos cambian mucho según el lugar. Estas diferencias aparecen incluso antes de que los niños empiecen a hablar, y tienen consecuencias reales en su desarrollo.

España tiene una alta tasa de escolarización en la etapa de 0 a 3 años, con un 41,8 % de niños escolarizados, por encima de la media de la OCDE. Pero escolarizar no es lo mismo que garantizar igualdad de oportunidades. Lo importante no es solo cuántos niños asisten, sino en qué condiciones lo hacen.

La educación infantil como ascensor social

Hasta los tres años se desarrollan capacidades fundamentales para aprender. El lenguaje, la atención o la regulación emocional dependen en gran medida de los entornos en los que crecen los niños. Cuando estos entornos son estables y de calidad, los beneficios se mantienen en el tiempo.

Numerosos estudios internacionales coinciden en este punto. Organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, la Organización Mundial de la Salud o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos señalan que la educación temprana tiene un impacto especialmente positivo en los niños que crecen en contextos más vulnerables.

Actuar pronto es más eficaz que intervenir tarde. Corregir desigualdades cuando ya están consolidadas resulta más difícil y costoso. Por eso, la etapa de 0 a 3 años tiene un enorme potencial como ascensor social.

Pero este ascensor solo funciona con equipos estables, profesionales bien formados y una relación cercana con las familias.



España: una responsabilidad compartida

En España, esa etapa infantil sigue sin ocupar un lugar claro en las políticas educativas. El Gobierno central, las comunidades autónomas y los ayuntamientos comparten competencias. Sin embargo, la responsabilidad se reparte de tal forma que, en la práctica, nadie la asume del todo.

La falta de una apuesta clara y sostenida convierte dicho periodo de la vida en un espacio frágil. Las decisiones suelen depender del presupuesto disponible y cambian con facilidad. Esto afecta a la estabilidad de los centros, a los equipos educativos y a las familias.

Aunque la escolarización ha crecido, las condiciones son muy desiguales según el territorio. Precios, horarios y calidad varían de una comunidad a otra, e incluso entre municipios. Con frecuencia, cada administración traslada el problema a la siguiente, sin poner en el centro lo que está en juego.

El caso del País Vasco ilustra bien estas tensiones entre administraciones. En municipios como Vitoria-Gasteiz, Oiartzun, Andoain o Irún, entre otros, familias y profesionales han alertado del impacto que determinados cambios en financiación y organización pueden tener sobre proyectos educativos ya consolidados.

Las decisiones, centradas fundamentalmente en criterios económicos y en el debate sobre el modelo de gestión y el reparto de responsabilidades entre el Gobierno autonómico y los ayuntamientos, afectan directamente a la estabilidad de los equipos, a la continuidad de los proyectos ya consolidados y a la posibilidad de generar vínculos educativos sólidos con los niños y sus familias. Cuando ninguna administración asume plenamente esta etapa como una prioridad educativa, son las familias y los propios centros quienes soportan las consecuencias.

Esta situación no es exclusiva del País Vasco. En otras comunidades autónomas se repite un patrón similar: cambios en regulación, financiación o ratios que responden más a la contención del gasto que a una planificación educativa a largo plazo. Aunque los contextos territoriales son distintos, el resultado se repite. Cuando la educación de 0 a 3 años queda atrapada en un juego de responsabilidades compartidas pero no asumidas, su potencial para reducir desigualdades se debilita de forma significativa.

Europa: cuando invertir en la infancia es una prioridad

En otros países europeos, la educación en esa etapa entiende de otra manera. No es un recurso complementario, sino una política educativa básica. Forma parte del estado del bienestar.

En Finlandia, por ejemplo, todas las familias tienen derecho a una plaza tras el permiso parental. El sistema combina educación, salud y apoyo a las familias. La pregunta no es cuánto cuesta, sino qué aporta.

En países como Suecia o Dinamarca ocurre algo similar. Los equipos son estables y los proyectos no dependen de decisiones puntuales. Existe un acuerdo amplio sobre la importancia de invertir en la primera infancia.

Estos países han entendido que invertir al principio reduce problemas después. Por eso, la educación de 0 a 3 años no se discute como un gasto, sino como una inversión social.

El reto pendiente

La etapa de 0 a 3 años es breve, pero fundamental. Una educación infantil de calidad en estos años no solo acompaña el desarrollo madurativo, sino que ayuda a prevenir desigualdades antes de que aparezcan en la escuela.

Aunque España ha avanzado en escolarización, el verdadero reto está en cómo se cuida esa etapa. Garantizar condiciones estables, profesionales formados y proyectos educativos sólidos requiere una apuesta clara y compartida por parte del Gobierno central, las comunidades autónomas y los ayuntamientos. Cuando estas decisiones se toman solo desde el criterio económico, se pierde de vista lo más importante: el desarrollo infantil.

¿Por qué las competencias digitales docentes no garantizan un buen uso de la tecnología?

Juan Baltasar González de Anta. Profesor-Psicología Social, Universitat de València

Ana Zornoza Abad. Catedrática de Psicología Social, Universitat de València

Virginia Orengo Castellá. Profesora Titular de Universidad. Psicología Social de la Universitat de València y el instituto de Investigación IDOCAL., Universitat de València

María lleva 18 años enseñando Historia en un instituto público de Valencia. Antes de 2020, utilizaba presentaciones digitales ocasionalmente y gestionaba las notas en un excel que ella misma había elaborado. La pandemia lo cambió todo: tuvo que aprender, en muy pocas semanas, a utilizar herramientas de videoconferencia y de evaluación en línea, plataformas colaborativas y sistemas de comunicación con familias.

Cuatro años después, tras los últimos cambios legislativos, María ha completado su certificación en “competencia digital docente” nivel B2. Pero las nuevas tecnologías siguen apareciendo –ahora, la inteligencia artificial generativa– y el centro espera que las integre sin proporcionarle tiempo de formación ni apoyo técnico continuado: “Ya sabes...tenemos que adaptarnos”.

Una transformación profunda

Al hablar de transformación digital educativa nos referimos al proceso mediante el cual los centros educativos integran tecnologías y procesos digitales en sus prácticas pedagógicas y de gestión cotidianas. Y se ha acelerado en los últimos años.

Este proceso implica no solamente incorporar dispositivos tecnológicos en las aulas y la administración, sino transformar profundamente cómo se enseña, cómo se aprende y cómo se organizan los centros educativos.

Las administraciones educativas han establecido marcos de certificación de “competencias digitales” docentes que el profesorado debe acreditar progresivamente. Esta institucionalización de la digitalización convierte lo que fue una respuesta de emergencia en una expectativa permanente del desempeño profesional docente.

Junto a esto, nos enfrentamos a un nuevo desafío: la inteligencia artificial generativa, una tecnología que representa una oleada adicional de requerimientos para los docentes.

Marcha atrás con la tecnología en las aulas

Paradójicamente, ha surgido también una corriente crítica que cuestiona la efectividad de la digitalización educativa. Por ejemplo, Suecia redujo el uso de libros digitales en el aula y la UNESCO cuestiona la implementación acrítica de tecnología educativa, sugiriendo una falta de evidencia robusta sobre sus beneficios y el predominio de intereses comerciales sobre criterios pedagógicos.

Este giro crítico podría reducir la transformación digital de los centros educativos. Sin embargo, atribuir resultados pedagógicos negativos exclusivamente al uso de la tecnología constituye un error.

Por ejemplo, la investigación demuestra que la tecnología educativa puede producir efectos positivos tanto en el profesorado como en el alumnado, pero estos dependen del apoyo institucional. Otros estudios destacan los múltiples factores que interactúan, destacando por ejemplo el efecto positivo de la tecnología en el aprendizaje cuando facilita apoyo cognitivo adecuado –retroalimentación continua, andamiaje pedagógico–.

En resumen, pensar que eliminar tecnología resolverá el agotamiento vinculado a su generalización ignora esta amplia complejidad organizacional.

Condiciones de implementación

A raíz de esto, la evidencia en el ámbito de la psicología organizacional apunta a que el problema no es la adopción o no de herramientas digitales, sino las condiciones estructurales en las que el profesorado se encuentra mientras se produce esta transformación digital.

La digitalización eficaz requiere dispositivos e infraestructura básica, por supuesto. Pero sirven de poco si no se acompañan del desarrollo continuado de las competencias digitales docentes que faciliten el adecuado uso de la tecnología.

Este desequilibrio entre lo que se exige y lo que se proporciona genera estrés laboral, agotamiento y, paradójicamente, escepticismo hacia las mismas herramientas que supuestamente facilitarían el trabajo docente.

Para este segundo elemento, los docentes han de tener tiempo y un apoyo técnico y pedagógico sostenido. Más aún, el profesorado necesita recursos psicológicos que lo ayuden a adaptar su práctica profesional a las nuevas necesidades.

Acreditarse no es todo

Por ello, si recordamos a María, la profesora del inicio de este artículo, podemos comenzar a entender por qué se siente agotada y abrumada ante la transformación digital. Cuando su instituto implementó la plataforma educativa actual, María recibió una formación puntual de tres horas un viernes por la tarde.

Tras completar su certificación B2 en competencia digital docente mediante un curso en línea de 70 horas que realizó fuera de su horario laboral, el centro esperaba que dominara inmediatamente la nueva herramienta. Sin embargo, cuando surgían problemas técnicos durante sus clases o necesitaba adaptar la plataforma a sus necesidades pedagógicas específicas, carecía de apoyo técnico inmediato.

El coordinador TIC del centro, que atiende a 80 docentes, solo puede resolver consultas los martes y jueves en horario de recreo. María posee la certificación formal, pero las condiciones organizacionales de su centro impiden que aplique efectivamente esos conocimientos en su práctica cotidiana.

Recursos personales y organizacionales

Además de la percepción propia de eficacia digital y la actitud hacia la tecnología del propio docente, los recursos que despliegue el centro educativo son cruciales.

Por ejemplo, una cultura de centro abierta a la innovación, un liderazgo que apoye la experimentación y admita el error como parte del aprendizaje profesional, y la creación de redes de colaboración entre docentes, fomentará una digitalización más eficiente.



Cuando María puede consultar dudas técnicas a una compañera sin esperar al horario del coordinador TIC, resuelve problemas en tiempo real. Cuando experimentar con una herramienta nueva no penaliza su evaluación docente, el coste psicológico de aprender se reduce. Estos recursos no eliminan las demandas digitales, pero las hacen manejables.

Intervenciones eficaces: un enfoque integral

Considerando todo lo expuesto, ¿cómo podemos lograr que los centros educativos hagan un uso adecuado y positivo de las tecnologías? La investigación señala que, en primer lugar, la formación docente debe contextualizarse en problemas pedagógicos reales que enfrenta cada docente. Por ejemplo, situándose en la materia impartida, atendiendo a sus metodologías y en el propio contexto del aula.

Segundo, requiere apoyo sostenido en el tiempo: el citado informe también destaca que el aprendizaje profesional significativo no puede lograrse mediante talleres puntuales y que el enfoque tradicional, episódico y fragmentado, no permite el aprendizaje riguroso y acumulativo que transforma la práctica.

Tercero, los centros necesitan cambiar de manera global en la organización del tiempo, en las estructuras de coordinación y en los criterios de evaluación del desempeño docente. Por último, es necesaria una evaluación auténtica de la práctica pedagógica centrada en evidencias reales: aprendizaje del alumnado y desarrollo profesional docente.

Considerando todo ello, es esencial que estas intervenciones no se conviertan en sobrecarga laboral adicional. Cuando la formación en digitalización replica la misma lógica que genera el problema –más tareas, más evaluaciones, más presión sin modificar condiciones estructurales– perpetúa el ciclo de agotamiento que busca resolver.

MAGISTERIO

El coordinador de bienestar: figura obligatoria en el cole pero con regulaciones distintas

La figura del coordinador o coordinadora de bienestar, obligatoria en todos los colegios desde hace cuatro años, no se aplica igual en todos los territorios, y organizaciones de infancia como Educo urgen una regulación básica y vinculante y lamentan la ausencia de este orientador en la escuela de 0 a 3 años.

EFEViernes, 30 de enero de 2026

Con motivo del Día Escolar de la No Violencia y la Paz, Educo ha publicado el informe 'Más allá del papel: progresos y retos en la implantación de la coordinación de bienestar y protección en centros educativos' y señala que mientras hay comunidades como Castilla y León que no tienen ninguna normativa, existen otras como Canarias, Cataluña y Galicia donde incluso se da un complemento retributivo.

La figura del coordinador de bienestar nace con la Lomloe, que refuerza el deber de los centros educativos de garantizar entornos seguros, y al amparo de la Ley de Protección Integral a la Infancia y Adolescencia frente a la Violencia (Lopivi). Su función va desde promover planes de formación sobre prevención, convivencia, o coordinar protocolos y fomentar métodos de resolución pacífica de conflictos hasta impulsar una alimentación saludable en los centros educativos.

En un momento en el que el profesorado atraviesa un periodo de especial complejidad, ante la mayor diversidad de las aulas y con un aumento de la carga burocrática, educadores y expertos ponen el foco en un refuerzo de esta figura que debe garantizar el bienestar, sobre todo emocional. Precisamente, el IX Informe Young Business Talents, publicado recientemente, señala que más de dos tercios de los docentes (el 68,5 %) se han planteado en algún momento abandonar la docencia.

Según este estudio, casi el 70% de los docentes cree que no cuenta con el apoyo de las autoridades educativas y que les faltan herramientas. Educo recuerda que «sin bienestar no hay aprendizaje» y que es «indispensable para el desarrollo pleno de la infancia. La escuela no solo enseña, sino que también cuida, protege y acompaña», señala la especialista en Protección de Educo Mónica Viqueira. Sin embargo, cuatro años después de la implantación de la figura del coordinador de bienestar su impacto real es limitado e inexistente en la escuela de 0 a 3 años y en las enseñanzas de régimen especial. «Siguen prácticamente excluidas del despliegue de esta figura, pese a ser ámbitos críticos para la prevención y la detección precoz», recalca Viqueira.

Diferencias entre territorios

No existe una única normativa que obligue a tener esta figura con los mismos requisitos en todo el Estado. La disponibilidad horaria, los recursos y la compensación económica o formación depende de cada centro educativo.

Estas son algunas diferencias entre territorios:

Andalucía: regulación mediante instrucciones, sin liberación horaria ni complemento económico. No establece ningún mínimo de tiempo, al igual que Baleares, Navarra, Ceuta y Melilla.

Galicia: normativa con funciones detalladas y cierta liberación horaria, aunque excluye 0-3 años. Su asignación depende de la Dirección de los centros y hay complemento salarial. Permite asignar hasta dos sesiones lectivas y dos complementarias fijas y los docentes reciben formación.

Comunidad de Madrid: regulación fragmentada mediante instrucciones anuales. Emite circulares al inicio de curso. Hay una formación obligatoria de 40 horas para quienes asumen el rol, pero sin garantía de liberación horaria ni complemento retributivo.

País Vasco: apuesta por la iniciativa Bizikasi y equipos BAT, con formación obligatoria y enfoque integral de convivencia. Sin embargo, el coordinador asume una acumulación excesiva de funciones.

Comunidad Valenciana: regula la figura dentro del Decreto de Igualdad y Convivencia, pero sin liberación horaria ni complemento económico.

Cataluña y Canarias: han establecido un complemento salarial y los docentes reciben formación dentro de un itinerario completo y personalizado según el grado de conocimiento de la persona que realizará esta función.

Aragón, Murcia y Castilla-La Mancha: asignan una bolsa general de horas que los equipos directivos distribuyen a su propio criterio.

Asturias: ha ampliado las horas asignadas y se establecen circulares con instrucciones al inicio de curso.

Cantabria y Extremadura: establecen tramos de disponibilidad horaria vinculados al tamaño del centro (de 2 a 5 horas semanales).

Castilla y León: no tienen ninguna normativa.

Algunas comunidades priorizan a docentes con formación o trayectoria previa en convivencia o protección, mientras que otras no concretan ningún criterio.

Propuestas: ley básica, formación y remuneración

Educo propone establecer una normativa básica, clara y vinculante, garantizar un perfil homogéneo que asegure competencias profesionales, disponibilidad horaria real para ejercer esta función y planes formativos específicos y continuos así como un complemento retributivo. Reforzar la coordinación interna en los centros educativos, promover la coordinación con servicios sociales, tercer sector, sanidad, fiscalía y fuerzas del orden y mecanismos obligatorios de rendición de cuentas, son otras de las recomendaciones.

Abandono educativo: dos décimas menos y un estancamiento que aleja el objetivo europeo

El abandono educativo temprano baja al 12,8% en 2025, apenas dos décimas menos que el año anterior. Aunque el dato es el más bajo de la serie histórica, la evolución desde 2021 revela un estancamiento que compromete el objetivo europeo del 9% en 2030.

JOSÉ M^a DE MOYA. Sábado, 31 de enero de 2026

El abandono educativo temprano volvió a descender en 2025 hasta el 12,8%, según los últimos datos de la Encuesta de Población Activa. El Ministerio de Educación celebra el mínimo histórico y una caída acumulada de 7,2 puntos desde 2015, pero el último dato apenas mejora en dos décimas el de 2024.

La comparación interanual confirma la tendencia a la baja, aunque con una intensidad muy reducida. Frente a descensos cercanos a un punto anual hasta 2021, desde entonces la reducción apenas alcanza una décima por ejercicio. Este ritmo sitúa a España en una posición comprometida. Manteniendo la actual cadencia, serían necesarios cerca de 40 años para alcanzar el objetivo del 9% de abandono educativo fijado por la Unión Europea para 2030, es decir, dentro de solo cuatro años.

Peses a ello, el discurso oficial insiste en el éxito de las políticas desplegadas, un enfoque que para muchos expertos incurre en un claro triunfalismo y oculta la falta de nuevas ideas capaces de reactivar una reducción más ambiciosa. La nota de prensa del Ministerio subraya que la distancia con la media europea se ha reducido a 3,4 puntos, frente a los nueve puntos de hace una década. Sin embargo, la comparación con la media comunitaria también pone de relieve que España sigue entre los países con mayor abandono.

Las diferencias por sexo continúan siendo muy significativas. En 2025, el abandono entre los hombres se situó en el 15,9%, frente al 9,5% de las mujeres, una brecha de 6,4 puntos porcentuales que apenas se corrige con el paso de los años.

Desde Funcas, el investigador Ismael Sanz advertía en Magisterio de que «el abandono escolar continúa siendo un fenómeno profundamente desigual desde el punto de vista social». La probabilidad de dejar los

estudios es mayor entre jóvenes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Sanz recordaba además que la dificultad para reducir la tasa de abandono por debajo del umbral del 12% sugiere que las políticas aplicadas hasta ahora, aunque efectivas, resultan insuficientes para abordar los factores más persistentes del fenómeno.

Políticas que ya no dan más de sí

El Ministerio destaca iniciativas como PROA+, con una inversión de 360 millones de euros, o la transformación de la Formación Profesional. No obstante, la evolución reciente sugiere que estos programas han agotado su capacidad de impacto. La propia EPA refleja mejoras en la población de 20 a 24 años que alcanza al menos la segunda etapa de Secundaria, pero sin un efecto claro sobre el abandono temprano, especialmente en los colectivos de mayor riesgo.

En este contexto, hace unos meses se celebró una jornada de colaboración público-privada organizada por Siena Educación en la Fundación Ortega-Marañón, con el objetivo de aportar nuevas ideas frente al estancamiento. El diagnóstico compartido fue claro: es necesario pasar de políticas generalistas a medidas mucho más quirúrgicas, dirigidas a los grupos de población con mayor probabilidad de abandonar el sistema educativo.

Medidas focalizadas y nuevas iniciativas

Entre las propuestas presentadas destacó el apoyo de la Fundación La Caixa, durante cinco años, a la herramienta Dydetective, desarrollada por Change Dyslexia para identificar y acompañar al alumnado con dislexia. La evidencia científica muestra que la dislexia está detrás de un porcentaje muy significativo del abandono educativo, al igual que otros trastornos del aprendizaje como el TDAH, que siguen infraatendidos en el sistema.

Además, los expertos insisten en la necesidad de un abordaje integral que vaya más allá del ámbito académico y atienda los problemas de salud, la salud mental y el bienestar emocional de los alumnos. Con frecuencia se habla de las «mochilas» con las que los estudiantes se enfrentan a la escuela, cargas que incluyen desde trastornos emocionales hasta situaciones familiares complejas o conductas adictivas. Sin atender este malestar y estas realidades, advierten los expertos, difícilmente se solucionarán los problemas académicos y, por tanto, el abandono escolar.

También se subrayó la necesidad de actuar por etapas y tipos de estudios. En comunidades como Castilla y León o la Comunidad Valenciana se han puesto en marcha programas específicos en FP Básica y FP de Grado Medio. En el caso de la FP Básica, el abandono supera el 50% en algunas provincias, lo que la convierte en un foco prioritario de intervención si se quiere reducir de forma sostenida el abandono educativo.

Segundas oportunidades que sí funcionan

Otra de las iniciativas destacadas fue la de los programas de segunda oportunidad, como el programa Jove Oportunitat del Institut Valencià de la Joventut (IVAJ) por el que cada curso pasan casi un millar de jóvenes que han abandonado los estudios de más de 70 poblaciones de toda la Comunidad valenciana.

Este modelo logra que dos de cada tres jóvenes que habían abandonado los estudios regresen al sistema educativo, unos resultados que contrastan con la escasa mejora global del indicador nacional. ¿Cómo se consigue algo que puede parecer imposible? Mediante una metodología de acompañamiento de coaching psicopedagógico, desarrollado en 5 módulos a lo largo de 6 meses (más otros 6 de control), especialmente diseñado para este perfil de jóvenes.

Campañas de sensibilización para evitar el abandono

En otro orden de medidas, el investigador Ismael Sanz sugirió la utilidad de poner en marcha campañas publicitarias destinadas a animar a los jóvenes a no abandonar los estudios en favor de empleos fáciles pero poco prometedores a largo plazo. «Está demostrado que campañas de concienciación específicas logran reducir la tasa de abandono educativo entre uno y dos puntos», sostiene Sanz, y cita experiencias positivas en otros países europeos donde, tras la difusión de estos mensajes, se observó una bajada significativa del abandono escolar temprano.

Como ya publicamos en Magisterio, los expertos coinciden en que sin una estrategia integral, que combine medidas educativas, sociales, de salud y de bienestar emocional, España difícilmente cumplirá los compromisos europeos. El descenso a 12,8% confirma la tendencia, pero también evidencia que, sin un cambio de rumbo, el objetivo del 9% en 2030 seguirá siendo una meta cada vez más lejana.

Nuevo real decreto de Inspección Educativa: refuerzo funcional sin mejora retributiva

El presidente del sindicato de inspectores USIE, Jesús Marrodán, considera que el nuevo real decreto aprobado por el Consejo de Ministros era necesario para ordenar la función inspectora en todo el Estado, aunque lamenta que el Ministerio no haya asumido el compromiso del nivel 28 retributivo.

JOSÉ M^a DE MOYA Martes, 3 de febrero de 2026

La aprobación del nuevo real decreto que regula la Inspección Educativa ha sido recibida con una valoración matizada por parte del sindicato de inspectores USIE. Su presidente, Jesús Marrodán, subraya que se trata de un texto largamente esperado y necesario para articular de forma coherente la inspección en el conjunto del sistema educativo, pero advierte de carencias relevantes que dejan un sabor agríndice en el colectivo.

Marrodán señala que, a falta de un análisis detallado del texto completo, una primera lectura permite afirmar que el decreto responde a una demanda histórica. Dotar a la Inspección Educativa de un marco normativo único y actualizado. No en vano, la nueva norma deroga el Real Decreto 2193/1995 y regula de manera global aspectos clave como las funciones inspectoras, el acceso al cuerpo, la formación, la evaluación y el desarrollo profesional.

Desde USIE se valora especialmente el refuerzo de las funciones de asesoramiento y orientación a los equipos directivos y a la comunidad educativa. Así como el reconocimiento explícito de la independencia en el criterio técnico de la inspección, la transparencia en sus actuaciones y la defensa del interés superior del menor. Para el sindicato, estos principios son esenciales para garantizar una inspección eficaz y profesional, acorde con las exigencias actuales del sistema educativo.

También se aprecia como un avance la actualización del sistema de acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación. Mediante un proceso de concurso-oposición de carácter competencial, con pruebas orientadas a asegurar un conocimiento amplio y transversal del sistema educativo y de las técnicas propias de la función inspectora.

Sin embargo, la principal decepción para el colectivo inspector se sitúa en el ámbito retributivo. Marrodán lamenta que la reivindicación más relevante del cuerpo, el reconocimiento del nivel 28, no haya sido asumida por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Aunque el decreto reconoce las especiales atribuciones y superiores exigencias del cuerpo y abre la puerta a una armonización por parte de las comunidades autónomas, no establece una obligación clara al respecto.



A juicio de USIE, esta formulación deja la cuestión salarial en manos de las administraciones autonómicas sin garantizar una mejora efectiva. Lo que supone, en palabras de su presidente, una «decepción total» y una falta de compromiso por parte del Ministerio, que «no se ha querido mojar en absoluto» en este aspecto.

En conclusión, el sindicato considera que el nuevo real decreto era imprescindible y supone un avance en la ordenación y reconocimiento profesional de la Inspección Educativa. Pero entiende que pierde una oportunidad clave para resolver una reivindicación histórica del colectivo. Un texto necesario, sí, pero insuficiente en algunos de sus extremos.

Radiografía de la Formación Profesional: los centros privados representan el 21%

Los estudiantes de Formación Profesional, en todos su grados (básico, medio y superior) suman casi 1,2 millones de alumnos y en los últimos cinco años han aumentado un 30%, un crecimiento que se ha desplazado sobre todo hacia el sector privado, cuyos centros representan ya el 21% del total.

EFE. Miércoles, 4 de febrero de 2026

La última estadística del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes señala que en el curso 2023-24 había 4.099 centros docentes, 2.682 públicos y 1.417 privados, y que frente a los casi 760.000 alumnos de la pública, los de la privada rozaban los 400.000. Desde 2018 los centros públicos han crecido en cerca de 95, mientras que los privados han aumentado en otros 164 más, según señalan a Efe fuentes del Ministerio.

Otro informe elaborado por CCOO, con datos más recientes, indica que en el curso 2025-26 la Formación Profesional privada ha crecido a un ritmo del 20%, mientras la oferta pública solo se ha incrementado 0,2 puntos desde 2018. El temor del Ejecutivo de que se implanten centros de FP sin calidad suficiente y donde la calidad de la docencia y las estancias en las empresas no estén garantizadas ha llevado a que próximamente se apruebe una nueva regulación que limite la creación de nuevos centros de FP, tal como se ha hecho con las universidades.

Las matrículas en los centros privados se cuadruplican

El análisis de FP elaborado por CaixaBank Dualiza en colaboración con Orkestra –Instituto Vasco de Competitividad– indica que en solo diez años el número de estudiantes matriculados en centros privados no concertados ha aumentado un 467,5%, pasando de 39.941 a 226.661 alumnos. Los centros públicos han registrado un crecimiento del alumnado del 31% (de 542.203 a 710.601), mientras que en los centros privados concertados ha crecido un 23,3% (de 116.550 a 143.701). Y aunque el 65,7% de la matriculación sea en centros públicos, el 21% ya se realiza en centros privados y el 13,3% en centros concertados. Es decir dos tercios de la matriculación corresponde a centros de FP públicos y un tercio a privados (concertados y no concertados).

El aumento de matrículas en centros privados está muy relacionado con la modalidad de FP a distancia, ya que de las 203.640 inscripciones para estudiar a distancia en el curso 2022-2023, más de la mitad (117.912) correspondieron a centros privados no concertados.

Grado superior en la privada y básico en la pública

El peso del sector privado se produce sobre todo en los grados superiores y en las familias profesionales de Sanidad, Imagen y Sonido, Actividades Físicas y Deportivas y Comercio y Marketing. La FP básica y de grado medio es la más implantada en los centros públicos; las matriculaciones representan el 77% y el 69%, respectivamente (casi 63.000 en la pública y unos 19.000 en la privada para grado básico y unos 310.000 y 142.000 en grado medio). En FP superior el alumnado de la pública roza los 400.000 y el de la privada los 225.000.

Se dispara la FP a distancia

El Ministerio destaca la «muy importante» subida del régimen a distancia, del 144,6% en los últimos cinco cursos, significando ya en el curso 2023-24 el 25,5% de la matrícula del grado superior y el 13,6% del grado medio. Por comunidad autónoma, existen diferencias significativas, incluso en el grado de desarrollo del régimen a distancia en cada uno de los dos grados. En el grado medio destacan los altos porcentajes de Canarias (26,2%), Cataluña (21,1%), la ciudad autónoma de Ceuta (21,1%) y la Comunidad de Madrid (20,3%). En el grado superior destacan Cataluña (41,6%), Canarias (35,7%), La Rioja (34,6%) y la ciudad autónoma de Melilla (32,5%).

Coste de hasta 12.000 euros al año en la privada

El último informe de CCOO sobre FP también indica que mientras en la FP básica y de grado medio el coste supone entre 1.000 y 3.000 euros al año, en grado superior y en cursos de especialización oscila entre los 3.000 y los 9.000 euros y en la FP a distancia en centros privados puede llegar a los 12.000 por ciclo (dos años). El gasto nominal por hogar en FP Superior se ha duplicado entre 2016 y 2023, según su análisis.

El profesorado no crece al mismo ritmo

Caixabank Dualiza recuerda que en España el profesorado de FP ha crecido en la última década casi un 48% (según datos registrados por Eurostat) hasta los más de 105.000 docentes, pero advierte de que esta cifra está ligeramente por debajo del crecimiento experimentado por el alumnado matriculado. Advierte de que existe un déficit de más de 37.000 profesores de FP para compensar el alto peso del profesorado de 50 y años

superiores y de la mayor tasa de parcialidad en los centros privados, que la fija en el 46% frente al 10% en los públicos.



Siete de cada diez profesores se han planteado dejar la docencia

José Luis Fernández. 30 enero, 2026

La figura del profesor atraviesa un momento de especial complejidad en España. Más de dos tercios de los docentes (68,5%) se han planteado en algún momento abandonar la docencia, según se desprende del 'IX Informe Young Business Talents: La Visión del Profesor', elaborado por ABANCA y Praxis MMT, que recoge la opinión de docentes de toda España sobre la situación de la educación.

Los profesores españoles ponen de manifiesto una percepción generalizada de falta de reconocimiento social, escaso respaldo institucional e insatisfacción laboral. "Hoy en día, lo que más pesa para que un docente llegue a plantearse abandonar la profesión no es la falta de vocación, sino factores estructurales: ratios elevadas en las aulas, falta de personal, sobrecarga burocrática y una pérdida progresiva de reconocimiento social.

Según los datos arrojados en el informe, entre las principales dificultades a las que se enfrentan los docentes en la actualidad destacan la falta de interés de los alumnos, los continuos cambios en la normativa en materia de educación, y la falta de respeto a su figura.

A esta situación se suma una insatisfacción laboral generalizada, ya que dos tercios de los profesores (66,6%) no están conformes con su situación profesional actual. El informe revela que ocho de cada diez consideran que su profesión no está reconocida socialmente, una percepción que se ve agravada por la escasa sensación de respaldo institucional: casi el 70% de los docentes cree que no cuenta con el apoyo de las autoridades educativas, aunque algo más de la mitad (53%) sí percibe el respaldo de las familias de sus alumnos.

"Está claro que se trata de una profesión elegida principalmente por vocación, pero su frustración es razonable. La educación ha empeorado en los últimos años, los profesores no están suficientemente respaldados en su labor por la sociedad y por la administración, y les faltan herramientas. Todos debemos hacer un esfuerzo para cambiar esta situación. Buscamos lo mejor para nuestros hijos, pero muchas veces anteponemos que estén contentos hoy a los beneficios futuros de una buena educación. El resultado es que posiblemente no apoyamos lo suficiente la labor del profesorado y les restamos autoridad. Además, los gobernantes no les dan las herramientas para llevar a cabo su labor de forma efectiva y deberían atender a las necesidades educativas reales", explica Nuño Nogués, director del IX Informe Young Business Talents: La visión del profesor.

A pesar de las dificultades a las que se enfrentan los profesores en la actualidad, el informe pone de relieve el fuerte compromiso del profesorado con su labor educativa: una inmensa mayoría (91%) volvería a elegir la carrera de profesor, aunque este dato ha disminuido tres puntos respecto al del año pasado.

La calidad de la educación empeora por séptimo año consecutivo

Preguntados por su satisfacción con respecto a la calidad de la educación en España, más de la mitad de los profesores españoles (59%) se muestran insatisfechos y el 54% considera que ha empeorado en los últimos años. En este sentido, el informe muestra cómo por séptimo año consecutivo ha aumentado el número de docentes que considera que la educación está empeorando.

Además, la mitad de los profesores (50%) opina que los jóvenes españoles están peor preparados que los de otros países europeos. El 80% de los docentes cree que sus alumnos no están preparados para la vida laboral, una cifra que se ha visto incrementada en cinco puntos respecto al año anterior y que refuerza la necesidad de introducir cambios estructurales.

Entre las principales medidas para mejorar la educación, los docentes destacan: una educación más personalizada y la reducción de ratios, una mayor estabilidad legislativa y una formación más práctica en el aula, especialmente en áreas como economía, empresa y emprendimiento.

Aunque la mayoría de los profesores (43%) valora positivamente la introducción de la tecnología, la mitad (53%) considera que su aplicación ha sido excesiva y poco equilibrada.

En este sentido, el informe refleja un amplio consenso sobre la importancia de reforzar la formación en economía, empresa y emprendimiento. Casi nueve de cada diez profesores harían obligatoria la formación en emprendimiento en los centros educativos. Asimismo, la práctica totalidad (98%) considera fundamental incluir contenidos de finanzas como un área de formación importante para los jóvenes, apostar por

una formación más práctica como complemento a la teoría, e introducir herramientas prácticas como los simuladores empresariales para preparar mejor a los jóvenes para el mercado laboral.

“Unos conocimientos básicos de economía y finanzas son fundamentales para cualquier persona, ya que todos tendremos que gestionar nuestra economía personal. Además de la educación financiera, la educación en emprendimiento también es importante. Hasta un tercio de nuestros jóvenes se plantean en algún momento emprender, creando una empresa o siendo autónomos, por lo que es necesario darles una base desde jóvenes para que puedan dar el paso. En definitiva, una educación en estas áreas durante las últimas etapas educativas puede ayudar mucho a los jóvenes a gestionar mejor sus recursos y mejorar su calidad de vida”, analiza Nuño Nogués.

Abandono escolar y falta de orientación

El informe también aborda la percepción del profesorado sobre el abandono escolar y la falta de orientación vocacional entre los jóvenes. En este sentido, una gran mayoría de los profesores pone de manifiesto que sus alumnos aún no saben a qué quieren dedicarse en el futuro, una circunstancia que, a su juicio, influye directamente en la desmotivación académica. Los docentes alertan que una de las grandes carencias del sistema educativo es la orientación académica y profesional.

Más de un tercio de los docentes considera que la situación del abandono escolar entre los jóvenes de 15 a 21 años ha mejorado en los últimos años, lo que supone un cambio de tendencia respecto a años anteriores. Los profesores identifican como principales causas de abandono la pérdida de la cultura del esfuerzo y de la tolerancia a la frustración, el excesivo tiempo dedicado a los teléfonos móviles, redes sociales y juegos online, así como el bajo interés por los estudios.

En cuanto a la responsabilidad del abandono escolar, el profesorado sitúa el foco principalmente en los propios alumnos y sus familias, subrayando la importancia del entorno y del acompañamiento educativo en estas etapas clave de formación.

Para los profesores, los dos factores más importantes en el aprendizaje del alumnado son la motivación e interés de los alumnos, y la figura del profesor. Y respecto a la nueva prueba de acceso a la universidad que entró en vigor en el curso 2024-2025, el 64% de los profesores se muestra a favor.

El objetivo del ‘IX Informe Young Business Talents: La visión del profesor’ es conocer la valoración que hace el profesorado español sobre diferentes cuestiones relativas a sus alumnos y a la educación en España. El trabajo de campo ha sido realizado entre los meses de septiembre y noviembre de 2025 a un total de 634 profesores de Educación Secundaria Obligatoria, bachillerato, y ciclos formativos de grado básico, medio y superior, cuyos alumnos participan en el programa educativo de formación empresarial Young Business Talents.

Cursar estudios de FP en la edad teórica mejora el rendimiento académico en Grado Medio y Superior

José Luis Fernández. 2 febrero, 2026

El rendimiento académico del alumnado de FP varía de manera significativa en función de la edad de las personas que la cursan en modalidad presencial. En este sentido, también existen variaciones importantes en función del alumnado que cursa los diferentes niveles de FP en la edad teórica o en edades posteriores.

Estudiar a una edad superior a la considerada “normal” dentro del sistema educativo es una realidad cada vez más frecuente en sociedades marcadas por trayectorias vitales diversas, cambios laborales y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Muchas personas retoman o inician estudios tras haber pasado por el mercado de trabajo, responsabilidades familiares u otras experiencias personales que retrasaron o interrumpieron su formación académica. Esta situación plantea un escenario educativo distinto, en el que la edad deja de ser un obstáculo absoluto y se convierte en un factor con implicaciones tanto positivas como desafiantes.

Entre las principales ventajas de estudiar a una edad más avanzada se encuentra la mayor madurez personal y emocional del alumnado. Quienes regresan a las aulas suelen tener objetivos más claros, una motivación intrínseca más sólida y una mayor capacidad de organización y responsabilidad. Además, la experiencia vital y profesional previa permite establecer conexiones más profundas entre los contenidos teóricos y la realidad, enriqueciendo el aprendizaje y favoreciendo una participación más reflexiva y crítica en el entorno académico.

No obstante, también existen inconvenientes que pueden dificultar el proceso educativo en estas circunstancias. La conciliación entre estudios, trabajo y vida familiar suele ser uno de los principales retos, así como el cansancio físico y mental derivado de múltiples responsabilidades. A ello se suman, en algunos casos, inseguridades personales, brechas tecnológicas o dificultades para adaptarse a metodologías y ritmos de aprendizaje pensados mayoritariamente para estudiantes más jóvenes.

Pese a estos desafíos, estudiar a una edad superior a la habitual no debe entenderse como una desventaja insalvable, sino como una oportunidad de crecimiento personal y profesional. El sistema educativo, por su

parte, se enfrenta al reto de ofrecer modelos más flexibles, inclusivos y adaptados a la diversidad de edades y trayectorias. Analizar las ventajas e inconvenientes de esta realidad permite avanzar hacia una educación más equitativa, en la que aprender no esté condicionado por la edad, sino por el deseo y la capacidad de seguir formándose.

Y, aunque se tiende a pensar que las personas de mayor edad son más maduras, asumen los estudios con mayor responsabilidad y tienen mayor rendimiento académico, sin embargo, en términos generales, se puede afirmar que las personas que cursan FP en la edad teórica presentan un mayor rendimiento académico en el Grado Medio y Superior, no así en la FP de Grado Básico, según refleja el informe de noviembre del Observatorio de la Formación Profesional de Caixabank Dualiza.

En el caso de la FP de Grado Básico, la edad teórica se ubica entre los 15 y los 16 años. Sin embargo, las personas en este rango de edad presentaban un rendimiento promedio inferior (71,4%) a la media (75,3%) en el curso 2022-2023. En este caso, el rendimiento es mayor entre las personas entre 17 y 18 años (alrededor del 78%), pero es inferior a partir de los 19 años. Así, una edad ligeramente superior a la edad teórica parece favorecer el rendimiento en la FP de Grado Básico.

En el caso de la FP de Grado Medio, las personas con la edad teórica (entre los 16 y los 17 años) presentaban un mayor rendimiento académico promedio (85,7%) que la media (81,9%). En este caso, el rendimiento es menor entre las personas con edades posteriores a la teórica, con excepción de aquellas con 40 y más años, quienes presentaban el rendimiento más alto (86,5%).

En la FP de Grado Superior, el rendimiento académico más alto se presenta también entre las personas con la edad teórica para cursarla (entre los 18 y 19 años). Su rendimiento promedio (90,5%) era superior a la media (87,6%) en el curso 2022-2023. En este caso, el rendimiento promedio es menor conforme aumenta la edad del alumnado.

En su conjunto, estos resultados sugieren que cursar FP en la edad teórica está asociado con un mejor rendimiento académico. Sin embargo, en el caso de la FP Básica, este alumnado precisa de apoyo y acompañamiento para la mejora de su rendimiento, mientras que dichos apoyos adicionales son precisos entre aquellas que cursan FP de Grado Medio y de Grado Superior en edades posteriores a la teórica.

Crean un nuevo método para analizar la educación bilingüe

José Luis Fernández. 3 febrero, 2026

Un equipo de investigadores de la Universidad de Nueva York (NYU) ha publicado un estudio innovador que propone fórmulas estandarizadas para calcular el dominio de una lengua y el grado de multilingüismo, un desafío que la investigación sobre bilingüismo enfrentaba desde hacía años debido a la falta de métodos comparables y robustos.

El artículo, titulado “A theoretically driven and empirically grounded calculation for language dominance and degree of multilingualism”, publicado en la revista *Bilingualism: Language and Cognition*, abre nuevas posibilidades para cuantificar experiencias lingüísticas de manera consistente y objetiva.

Tradicionalmente, los lingüistas y psicólogos que estudian el bilingüismo han recogido información sobre antecedentes de los hablantes mediante cuestionarios como el Language History Questionnaire (LHQ), el Bilingual Language Profile (BLP) o el Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q), los cuales proporcionan datos sobre exposición, uso y competencia en varias lenguas.

Sin embargo, estos instrumentos carecían de una fórmula estandarizada para sintetizar sus resultados en medidas cuantitativas comparables de dominio lingüístico y multilingüismo, lo que complicaba el análisis sistemático entre diferentes estudios.

Por qué se necesitaba una fórmula y cómo funciona

El principal propósito del estudio es enfrentar la inconsistencia metodológica que obstaculiza la investigación comparada. Los investigadores proponen un método basado en dos variables fundamentales: la competencia autoevaluada (proficiency) y la edad de adquisición (AoA, por sus siglas en inglés). Estas variables se justifican no solo por su disponibilidad en la mayoría de cuestionarios lingüísticos, sino también porque están fuertemente correlacionadas con medidas objetivas de habilidad y tienen relación con factores sociolingüísticos que afectan el aprendizaje de idiomas.

El nuevo enfoque introduce dos fórmulas complementarias: una para calcular el índice de dominancia lingüística —que varía entre -1 y 1 , donde valores cercanos a -1 o 1 indican dominio claro de una lengua sobre otra y valores cercanos a cero representan bilingüismo equilibrado—, y otra para calcular un puntaje continuo de multilingüismo que oscila entre 0 (monolingüismo perfecto) y 1 (poliglotismo nativo en múltiples idiomas). Este último permite evaluar de manera más fina la diversidad lingüística de individuos con tres o más lenguas.

La fórmula se basa en tres pasos claros. Primero, promedia las calificaciones autoasignadas por cada individuo en habilidades lingüísticas —escuchar, hablar, leer y escribir— para obtener una puntuación de competencia normalizada relativa a la lengua más fuerte de cada persona. Segundo, incorpora un modelo logístico que



ajusta el efecto de la edad de adquisición, tomando en cuenta que la adquisición tardía tiende a limitar la competencia máxima alcanzable en un idioma, tal como muestran estudios previos de aprendizaje de lenguas.

Finalmente, combina estas dos dimensiones para calcular una medida de dominancia entre dos lenguas mediante la diferencia de competencias ajustadas. Estas medidas permiten cuantificar de manera continua cuán dominante es un idioma sobre otro para cada individuo.

Para el cálculo de multilingüismo, los autores han definido un método que pondera la contribución de cada lengua al perfil lingüístico global. Las lenguas se ordenan de mayor a menor competencia y se asignan pesos decrecientes según una serie geométrica, con el fin de reflejar que la adición de lenguas extra contribuye al multilingüismo de forma decreciente. El resultado es un puntaje que sitúa a cada individuo en un espectro que va del monolingüismo al poliglotismo total.

Para comprobar la validez de sus propuestas, los investigadores aplicaron sus fórmulas a dos grandes conjuntos de datos reales. Uno incluía perfiles lingüísticos de 131 hablantes monolingües y bilingües jóvenes, y otro consistía en 139 bilingües mayores con afasia, lo que permitió evaluar el método tanto en poblaciones típicas como clínicas.

La validación mostró una alta correlación entre la medida de dominancia propuesta y métodos estadísticos más complejos, como el basado en análisis de componentes principales (PCA), con valores de correlación de hasta 0,96 y 0,95 en diferentes dataset. Esto demuestra que la fórmula más simple ofrece resultados casi idénticos a métodos más elaborados.

Además, la clasificación categórica de dominancia (por ejemplo, dominante en inglés o en otra lengua) coincidió en más del 94 % de los casos entre el nuevo método y el PCA, lo que respalda su fidelidad y robustez como herramienta práctica para el campo.

Un cambio de paradigma cuantitativo en el estudio del bilingüismo

El estudio, firmado por Xuanyi Jessica Chen y Esti Blanco-Elorrieta, ha sido descrito como un avance metodológico clave en la investigación bilingüe porque ofrece una forma estandarizada, eficiente y empíricamente validada de calcular conceptos que hasta ahora eran conceptualmente debatidos y metodológicamente diversos. Esto tiene implicaciones importantes para comparar resultados entre estudios, integrar datos de múltiples investigaciones y avanzar hacia una comprensión más unificada del bilingüismo y el multilingüismo.

Los autores no solo proporcionan las fórmulas, sino que ofrecen código y una calculadora interactiva para aplicar estos métodos en investigaciones futuras, reduciendo así las barreras para su adopción en estudios globales sobre lenguaje y cognición.

Impacto en la investigación lingüística y educativa

Este enfoque podría transformar cómo se estudian disciplinas como la psicolingüística, la neurociencia del lenguaje y la educación bilingüe, donde medir con precisión la experiencia lingüística es crucial para interpretar resultados cognitivos y conductuales. Si bien los cuestionarios detallados seguirán siendo útiles para recopilar información de contexto, la existencia de un método estandarizado significa que los futuros estudios podrán integrar datos sobre dominio lingüístico de forma más consistente y rigurosa.

Además, la introducción de una escala continua de multilingüismo responde a la creciente comprensión de que el bilingüismo no es una categoría binaria (bilingüe/no bilingüe), sino un espectro dinámico que varía según experiencia, uso y competencia. Este cambio de perspectiva puede influir en la formulación de políticas educativas y programas diseñados para apoyar a hablantes de diversas combinaciones lingüísticas.

En un campo marcado por la diversidad metodológica y la complejidad conceptual, el artículo de Chen y Blanco-Elorrieta ofrece una contribución teórica y empírica significativa al proponer medidas cuantitativas robustas para dos conceptos clave: dominio lingüístico y grado de multilingüismo. Al combinar teorías de adquisición lingüística con datos empíricos de gran escala, su enfoque promete facilitar comparaciones más coherentes entre estudios, fomentar la replicación de resultados y sentar bases más firmes para avanzar en la comprensión científica de cómo se adquieren y se usan múltiples idiomas en contextos reales.

Héctor Ruiz Martín (experto en neurociencia): «innovar por innovar no tiene ningún sentido, “lo nuevo” no por ser nuevo será mejor»

Ana Verónica García. 4 febrero, 2026

Con motivo de su participación en el I Congreso Impuls Educatió, que se celebrará en Barcelona los próximos 12 y 13 de febrero, ÉXITO EDUCATIVO conversamos con Héctor Ruiz Martín, uno de los referentes internacionales en neurociencia del aprendizaje y divulgación científica aplicada a la educación. En esta entrevista, Ruiz reflexiona sobre cómo la evidencia científica puede —y debe— orientar la toma de decisiones

educativas, analiza algunos de los grandes mitos que aún persisten en las aulas y ofrece claves para que líderes educativos y docentes transformen la práctica pedagógica desde una base rigurosa, realista y centrada en el aprendizaje de todos los alumnos.

Desde lo que hoy sabemos sobre cómo aprende el cerebro, ¿qué cambios urgentes debería abordar la escuela para prepararse para el futuro?

Contamos con muchísima investigación señalando qué acciones y circunstancias hacen que los esfuerzos por aprender resulten más productivos y, por lo tanto, satisfactorios. Esto nos sugiere que deberíamos enseñar estas “estrategias de aprendizaje” a los estudiantes para ayudarles a convertirse en *aprendientes* más autónomos y motivados. Los docentes también podrían tener en cuenta estos principios sobre el aprendizaje para diseñar sus propuestas didácticas. Por otro lado, sabemos qué prácticas son más adecuadas para garantizar que ningún niño o niña se queda atrás en el desarrollo de la competencia lectora y para abordar las dificultades lectoras, por lo que sería urgente llevar este conocimiento a las aulas. Pero estos son solamente algunos ejemplos. En conjunto, lo urgente consistiría en empezar a valerse del conocimiento científico para fundamentar mejor aquellas decisiones educativas para las que la ciencia puede arrojar luz. Es decir, apostar por una «educación informada por la evidencia». Eso sería lo primero que tendríamos que cambiar, seguramente. Porque ese cambio repercutiría en cualquier otro cambio. Al fin y al cabo, implicaría repensar la innovación para mejorar su fundamentación.

En un ecosistema educativo lleno de metodologías innovadoras, ¿qué criterios deberían utilizar los equipos directivos y el profesorado para saber qué propuestas están realmente avaladas por la evidencia científica?

Desgraciadamente no resulta fácil discernir qué propuestas están realmente avaladas por la evidencia científica, en especial cuando muchas se disfrazan falsamente de ciencia, esto es, son de carácter pseudocientífico. Claro que hay algunas características que nos pueden alertar de encontrarnos ante una nueva “ocurrencia”, como el hecho de que nos ofrezcan soluciones sencillas con promesas extraordinarias. Pero la única manera de poder separar el grano de la paja, en especial cuando nos ponen delante presuntos estudios científicos que avalen la propuesta, requiere contar con conocimientos sobre metodología científica, o por lo menos sobre las bases teóricas que presuntamente respaldan la propuesta en cuestión. Por ejemplo, si nos traen un programa para ayudar a leer a los niños con dislexia, el cual se basa en adaptarles el tipo o el tamaño de la letra, la mejor manera de saber que estamos ante una “ocurrencia” sin base científica es tener unos conocimientos básicos sobre qué es la dislexia. Pues, a diferencia de lo que se suele pensar, la dislexia (del desarrollo) no tiene nada que ver con dificultades visuales.

¿Qué mitos o malentendidos sobre la neurociencia siguen muy presentes en la educación y condicionan decisiones pedagógicas poco eficaces?

Precisamente, los *edumitos* sobre cómo aprendemos, es decir, ideas muy populares en la comunidad educativa a pesar de que no cuentan con respaldo científico, están detrás de muchas propuestas metodológicas que aseguran estar validadas científicamente, cuando no lo están. Conocer estos *edumitos* puede ser muy útil para identificar buena parte de esas propuestas, pues estamos hablando de ideas que la mayoría de personas daría por correctas y que le resultarían plausibles como fundamento de cualquier metodología. Antes he comentado un *edumito* muy habitual relacionado con las causas de la dislexia, pero hay muchos más, como creer que la memoria funciona como un músculo, que determinados ejercicios “gimnásticos” mejoran la cognición, que aprender a leer es tan natural como aprender a hablar, o que las personas se distinguen entre ellas según su estilo de aprendizaje (por ejemplo, visual, auditivo y kinestésico). Escribí un libro donde recojo más de 40 de esos *edumitos* relacionados con el aprendizaje, pero creo que tendré que escribir una segunda parte, porque hay muchos más...

Se habla mucho de personalización del aprendizaje. Desde la psicología cognitiva, ¿qué significa realmente personalizar sin caer en soluciones simplistas o tecnológicas?

Para personalizar el aprendizaje deberíamos centrarnos en aquello que realmente distingue a las personas cuando aprenden, pero también en aquello que tienen en común. Me explico: cuando comprendemos qué tienen en común todos los cerebros humanos (por el hecho de ser cerebros humanos) a la hora de aprender, podemos enfocar mejor nuestros esfuerzos en aquellas acciones y circunstancias que resultarán beneficiosas para todos. Por ejemplo, sabemos que practicar de manera espaciada, es decir, tener varias oportunidades para practicar los mismos procedimientos o trabajar alrededor de los mismos conceptos, en sesiones separadas en el tiempo, es mucho más efectivo que concentrarlos en un periodo de tiempo corto en lo que se refiere a lograr aprendizajes más duraderos y transferibles. Este es un principio universal que puede guiar la manera cómo organizamos la enseñanza (y la evaluación). Por otro lado, en relación a las diferencias entre los estudiantes, la idea es no caer en ideas populares sobre cuáles son dichas diferencias, sino consultar qué nos dice la investigación. Por ejemplo, sabemos que una de las principales diferencias entre los estudiantes a la hora de aprender algo son sus conocimientos previos, de modo que tendría sentido usar estrategias didácticas que lidiaran con esa diversidad o que incluso sacasen partido de ella, como el aprendizaje cooperativo. Lo que no tendría sentido es hacer esfuerzos para diferenciar la enseñanza en función de características de los estudiantes que realmente no son relevantes, como los supuestos estilos de aprendizaje.



La innovación suele asociarse a cambio constante. ¿Hay prácticas educativas tradicionales que, según la evidencia, deberíamos cuidar y reforzar en lugar de sustituir?

Lamentablemente, en educación a menudo se concibe la innovación como algo bueno *per se*, hasta el punto de que se considera un fin en sí misma, no un medio. Sin embargo, innovar por innovar no tiene ningún sentido. Se supone que innovamos cuando algo no nos satisface y lo queremos cambiar, porque si seguimos haciendo lo mismo, desde luego no cambiará. Si los alumnos de una escuela manifiestan un desempeño lector insatisfactorio, entonces tiene sentido que innovemos buscando mejorar esa situación. Pero “lo nuevo” solo tiene más opciones de ayudarnos en nuestro propósito si está bien fundamentado. No porque sea nuevo será mejor. En este sentido, sí, hay prácticas educativas tradicionales que se sostienen bien a la luz de las evidencias, de manera que no tiene sentido cambiarlas solo por hacer algo distinto. Por ejemplo, que la enseñanza de la lectura incluya hacer explícitas las relaciones entre grafemas y fonemas, como habitualmente se ha hecho, es mucho más efectivo que muchas otras opciones “innovadoras” que proponen que los alumnos “las descubran” por medio de determinadas actividades. Obviamente hay que cuidar aspectos motivacionales a la hora de hacerlo y no caer en la trampa de pensar que ya se estaba haciendo todo bien. Los métodos tradicionales de enseñanza de lectura aciertan en muchas cosas, pero también tiene muchos aspectos que pueden mejorarse según la investigación.

¿Cómo puede la evaluación ayudar a mejorar el aprendizaje del alumnado y la toma de decisiones en los centros, más allá de cumplir con requisitos administrativos?

Si comprendemos que evaluar no es lo mismo que calificar, sino que consiste en obtener pruebas que nos permitan estimar el aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y que esa información resulta indispensable para guiar los siguientes pasos en el proceso de aprendizaje (o a la hora de tomar decisiones a nivel de escuela) para no dejar a ningún niño o niña atrás, entonces podemos apreciar rápidamente por qué la evaluación debería estar en el centro de todo proyecto educativo. La evaluación tiene muy mala fama porque se asocia solamente a las calificaciones. Pero evaluar es realmente el puente entre la enseñanza y el aprendizaje. Es la única manera de saber si los esfuerzos de los docentes para enseñar a sus alumnos están teniendo éxito, y la única manera de tomar mejores decisiones para reorientar esa enseñanza en caso de no estarlo consiguiendo. Volviendo al ejemplo de algo tan importante como el aprendizaje de la lectura, ¿cómo saber si hay estudiantes que están teniendo dificultades y cómo tener la oportunidad de ayudarles (cuanto antes mejor) sin una evaluación concienzuda que nos informe de su desempeño en las diversas componentes de la lectura? ¿Y cómo saber cómo ayudarle sin apreciar dónde se encuentran exactamente sus dificultades? En realidad, cualquier proyecto innovador debería prever siempre una evaluación. Innovamos para lograr un objetivo: ¿cómo sabemos si nos estamos acercando a él si no es por medio de evaluar los presuntos efectos de dicha innovación?

Con motivo de su participación en el I Congreso Impuls Educatió, ¿qué mensaje le gustaría trasladar a los lectores de éxitoeducativo.net sobre el liderazgo necesario para la escuela del futuro?

Mi mensaje sería reiterar que muchas de las decisiones que se toman en educación, especialmente aquellas de carácter técnico que buscan tener un impacto, pueden beneficiarse enormemente del apoyo del conocimiento científico (y del proceder científico, como sería el caso de evaluarse concienzudamente para apreciar mejor qué está sucediendo en el aula o la escuela). Por supuesto, no todas las decisiones educativas pueden apoyarse en la ciencia, porque la ciencia solo puede responder a determinados tipos de preguntas. Pero muchos de los retos que los líderes educativos deben afrontar en el día a día sí pueden ser acometidos con la orientación de la ciencia. Y son asuntos que pueden ser tan relevantes como plantearse cómo lograr que todos los niños y niñas desarrollen una buena competencia lectora. Por eso, les animo a acercarse a la idea de una «educación informada por la evidencia», donde el conocimiento y el proceder científicos se incorporan como fuentes habituales de información a la hora de fundamentar mejor determinadas decisiones de la organización y la práctica educativa.



Sobre el marco de competencia digital docente en IA de la Generalitat de Cataluña **OPINIÓN**

Antoni Hernández-Fernández. 30 de enero de 2026

La inteligencia artificial (IA) entró en la escuela sin pasar por secretaría. No pidió permiso al claustro ni esperó ningún decreto. Simplemente está en clase, o en los hogares de nuestros estudiantes. Y en sus dispositivos digitales. Ante esto, y en un ecosistema donde los marcos y recomendaciones proliferan, llegando al punto en que la sobreinformación desinforma, el Departamento de Educación y Formación Profesional de la *Generalitat de Catalunya* ha realizado un esfuerzo para ordenar, definir y delimitar conceptos y ámbitos de actuación y, por otra parte, levantar una barandilla normativa competencial. Así nace la Competencia Digital Docente en Inteligencia Artificial.

No es un currículum. No debería ser ninguna imposición. No es, de momento, ningún requisito. Es un marco. Una nueva guía y una declaración de intenciones. Se agradece, vaya por delante. Y también, hay que decirlo, un intento claro de enfriar entusiasmos tecnoutópicos, o tecnosolucionistas, antes de que hagan más daño que bien. Y, seguramente, también será un urticante para tecnófobos.

El documento destila una idea central que lo atraviesa de arriba abajo: la IA no es neutra. No es (sólo) una máquina inocente, no es una simple herramienta digital más (Laba, 2025). Es una tecnología de uso general, con capacidad para condicionar decisiones, procesos educativos y relaciones humanas. Se olvida, acaso no pueda hacerlo un documento oficial, de dar un poco de caña a todos los grandes intereses económicos creados que hay detrás del tema de la IA. Por eso hay que formar a los docentes. Hay que ir con cuidado de no ser nosotros mismos el producto. Pero habría que formarlos de verdad, no sólo con retórica o consideraciones genéricas.

Qué propone exactamente

La propuesta se estructura en cuatro grandes dimensiones: comprensión y uso seguro de la IA, ética y visión humanista, pedagogía con IA y desarrollo profesional. Todo ello desarrollado en tres niveles progresivos: básico, intermedio y avanzado. ¿Una escalera pensada para que cada docente pueda situarse, sin sentirse expulsado del sistema? Pensamos que no es lo mismo la primaria que la secundaria o la formación profesional (FP).

Las referencias se citan, son claras y reconocibles: UNESCO, marcos competenciales europeos, *DigCompEdu*. El documento no inventa nada nuevo, pero sintetiza (un trabajo laborioso, con todo lo que se ha escrito...) y adapta mucho. Hay ocasiones en que es sólo una traducción esmerada de los marcos internacionales al contexto catalán, con un acento normativo e institucional. Hay más bien prudencia.

Los puntos fuertes del modelo

En mi opinión, el primer gran acierto es conceptual: separar el análisis de la IA de la competencia digital docente (CDD) general. No todo es "saber utilizar herramientas". La IA introduce riesgos, opacidades y dilemas éticos a un nivel cuantitativo que no existía antes. Tratarla como un artefacto o una extensión menor habría sido un grave error. Sin embargo, habrá que integrar este documento en la CDD más claramente. A todo buen análisis hay que sumar una síntesis.

El segundo acierto es la obsesión, militante, como no podía ser de otra manera, por la seguridad. Protección de datos, sesgos algorítmicos, alucinaciones, transparencia, rendición de cuentas. El documento insiste en que el responsable final siempre es humano. Veremos quién, pero en los centros educativos. Y esto, en tiempos de automatización acrítica, es una toma de posición clara. Ahora bien, a menudo -ha calado con fuerza- hay una antropomorfización en el lenguaje (recordemos que la IA no piensa, no alucina...) que debería vigilarse. Pero por eso se incorpora un glosario final: hay un esfuerzo lingüístico y didáctico en el documento.

El tercer acierto es situar a la ética como clave del discurso. No como anejo decorativo, sino como dimensión estructural. Agencia humana, pensamiento crítico, supervisión docente, límites en la delegación y descarga cognitiva. Aquí el mensaje es inequívoco: la IA puede ayudar, pero no puede pensar por nosotros.

El cuarto acierto es pedagógico. Antes de hablar de herramientas, es necesario hablar de objetivos de aprendizaje. Antes de hablar de automatizar, establecemos criterios didácticos y profesionales. La IA no salva malas prácticas docentes. Las hace más visibles. Ni es un milagro, ni lo va a solucionar todo (Lara y Magro, 2025).

Por último, el documento tiene la virtud de no presentarse como definitivo. Se declara abierto, revisable, actualizable. Una rareza en documentos oficiales. Y un gesto de honestidad intelectual.

Las inevitables sombras

Pero no todo son virtudes. El primer problema es la densidad. El documento es algo largo, conceptualmente exigente para los no iniciados y repleto de terminología, glosarios, indicadores, marcos de competencia cruzados. En muchos centros, simplemente, no habrá tiempo ni energía para digerirlo. Puede hacerse bola. Hay algún buen esquema que puede ayudar, quizás haciendo una evolución gráfica Pokemon, como el famoso caramelo del marco de la CDD.

El segundo problema es la ausencia de obligatoriedad. Sin acreditación, sin incentivos claros y sin vinculación directa a una carrera profesional definida, el riesgo es evidente: que sólo lo lean los convencidos. O los obligados por su situación.



El tercer problema pienso que aparece en el nivel avanzado. Mentoría, liderazgo institucional, creación de herramientas, definición de protocolos. Todo suena muy razonable. Pero todo muy poco realista sin horas, sin recursos y sin reconocimiento claro. El documento presupone un docente con margen estructural, con posibilidad de progresión (¿habría descarga lectiva para los avanzados?) y de tiempo en su vida, algo que a menudo no existe. Hay un punto utópico.

El cuarto problema es la confianza excesiva en la formación individual. Sin una arquitectura sistémica sólida, la responsabilidad recae siempre en el mismo sitio: de nuevo el docente motivado. Y esto desgasta. La gente se cansa, el mínimo esfuerzo en el comportamiento es muy humano (Zipf, 1949).

Ahora bien, debería existir el derecho a no utilizar la IA, a la objeción de conciencia. Aunque sea porque la reducción de su uso, como el de otras tecnologías, es buena para nuestro planeta. Que cada profesional decida dentro de su especialidad. No es lo mismo en las materias de tecnología o en FP, que en otras materias o niveles educativos.

Un mensaje final

Ligado con lo anterior, es cierto que el documento no dice “utilice IA”, sino más bien “sepa qué hace cuando la usa”. No promete milagros. Advierte de riesgos. No vende futuro, y quizá intenta regular un presente muy diverso. Tal vez en esto resida su principal valor. En un contexto de euforia tecnológica, este marco no aplaude con las orejas. Observa. No acelera. Frena un poco. Y en educación, esto no es conservadurismo. Es responsabilidad.

Por último, tenemos una paradoja: se habla mucho de pedagogía con IA en un sistema educativo que todavía no dispone, de forma generalizada, de infraestructuras de IA educativa robustas, auditables y propias. ¿Podremos trabajar, por ejemplo, con modelos de lenguaje propios, libres y de acceso abierto, en local? ¿Nos podremos liberar de las grandes empresas que empiezan a fagocitar el sistema educativo? Es necesaria mucha visión. Perspectiva a largo plazo. Hay poca realidad operativa hacia la independencia de las multinacionales.

Docentes, tenéis lectura para la reflexión. Quizás en Semana Santa, cuando tengamos más tiempo. Como penitencia por el dataísmo.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

España prohibirá el acceso a redes sociales para menores de 16 años

Pedro Sánchez, presidente del Gobierno, ha anunciado que el próximo Consejo de Ministros aprobará la imposibilidad de que chicas y chicos de menos de 16 años tengan perfiles en redes sociales

Pablo Gutiérrez de Álamo. 3 febrero 2026

«España va a prohibir el acceso a las redes sociales a los menores de 16 años. Las plataformas tendrán que implantar medidas de control de edad efectivas, reales. Actualmente nuestros niños están expuestos a un espacio en el que nunca deberían navegar solos, un espacio de abusos, manipulación, violencia, pornografía... No vamos a tolerarlo más, vamos a protegerles contra este *salvaje Oeste* digital».

Así de contundente ese ha mostrado Pedro Sánchez, presidente del Gobierno, durante su intervención en la cumbre Mundial de Gobiernos que se celebra en Dubái. En ella ha asegurado que quiere que las plataformas sociales sean espacios saludables y por ellos se va a exigir que implementen mecanismos que garanticen que chicas y chicos menores de 16 años no puedan acceder a dichos espacios.

España sigue de esta manera la estela de Australia y Francia, países que han optado por la prohibición de que las y los menores de 16 años puedan tener perfiles en redes sociales.

Responsabilidad penal para los directivos de las plataformas digitales

Al mismo tiempo, Sánchez anunció que habrá modificaciones de la legislación para que los ejecutivos de dichas plataformas sean legalmente responsables de «las múltiples violaciones que tienen lugar en ella; eso quiere decir, insistió, que los consejeros delegados de estas plataformas tecnológicas se enfrentarán a responsabilidad penal si no retiran los contenidos de odio o ilegales».

Sánchez hizo una intervención en la que explicó las diferentes medidas que España implementará desde el próximo Consejo de Ministros, con la vista puesta en poner puertas a ese campo que son las redes sociales, a las que denominó «auténticos estados fallidos».

Redes sociales, odio y desinformación: el diagnóstico del Gobierno

«Los gobiernos tenemos que dejar de mirar para otro lado ante los contenidos tóxicos que se comparten» en espacios como TikTok, Grok e Instagram, plataformas a las que señaló por las diferentes acusaciones que se han vertido sobre ellas en los últimos días.

Las redes, continuó el presidente del Gobierno, son lugares «donde se ignoran las leyes y se toleran los delitos, donde la desinformación vale más que la verdad y donde la mitad de los usuarios sufren ataques de odio».

Por eso se proponen crear una herramienta que rastree «la huella de odio y polarización, que cuantificará y revelará cómo las plataformas digitales alimentan la división y amplifican el odio».

En este sentido, Jesús Herrero, director general de Red.es ya señalaba hace unos meses en una entrevista con este periódico la necesidad de pedir responsabilidades a las plataformas por el dolor que causan a millones de personas.

Sánchez también ha hecho alusión a cómo se manipulan elecciones y cómo desde las plataformas se hacen juicios sobre «decisiones soberanas», y ha señalado directamente a Elon Musk por sus críticas ante la regularización de medio millón de migrantes en España.

El presidente ha repasado otros hitos de las redes como la acusaciones contra TikTok por permitir la divulgación de vídeos hechos con IA con contenido sexual infantil; las imágenes también de contenido sexual hechas por Grok, la inteligencia artificial de X; la acusación a Instagram de espionaje a millones de usuarios de Android o el uso de Facebook para desplegar campañas de desinformación e interferencia extranjera durante las elecciones nacionales y regionales.

Pedro Sánchez anuncia un RD para controlar la oferta privada de formación profesional

El presidente compara lo ocurrido en la FP con el crecimiento de la universidad privada y aspira a frenar la creación de posibles "chiringuitos".

Pablo Gutiérrez de Álamo. 4 febrero 2026.

El pasado mes de junio, el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, aseguró en la Conferencia de Presidentes que habría un control sobre la FP privada. Después de años de crecimiento desbocado, principalmente en su versión a distancia y, en concreto, online parecía que se tomarían cartas en un asunto que mueve millones de euros al año y a miles de estudiantes y docentes.

Gobernar el éxito

Hoy, durante la clausura de la jornada de FP celebrada en el Ministerio de Educación, FP y Deporte ha aclarado su anuncio. Durante los próximos dos meses se someterá a información pública un Real Decreto que pretende poner cerco a la creación indiscriminada de centros de FP privada de los últimos años.

El texto, ha dicho Sánchez, pretende que quien se dedique a la formación «lo haga con exigencia y control» puesto que formar técnicos o sanitarios «no es un negocio cualquiera» ha afirmado. «La formación del futuro, aseguró, exige reglas y responsabilidad».

Con estas palabras, cumplía con lo que dijo en junio pasado: «Ha llegado la hora de que pongamos orden y control a la oferta de centros privados de FP que están proliferando en nuestro país. Porque hay muchos fantásticos. Pero también hay otros que no cumplen los estándares de calidad necesarios y son un problema para las familias, los estudiantes y las empresas que apuestan por ellos», afirmaba.

Sánchez ha enumerado algunas cifras de estos años. Además de haber aumentado en 400.000 las plazas («el 97 % de ellas públicas», ha explicado), de crear hasta 12.000 ofertas formativas, con una inserción laboral que ronda el 90 %, ha explicado que «el éxito trae riesgos».

Este riesgo tiene que ver con que la demanda se haya disparado y con que haya chavales que están pagando entre 3.000 y 9.000 euros por sus ciclos formativos. Y ha señalado que, aunque hay oferta privada a la altura, otra «no tiene la misma calidad, ni medios, ni prácticas ni conexión con el tejido productivo».

Más excelencia

Junto a este anuncio, Sánchez también ha explicado que pretenden abrir diez nuevos centros de excelencia que se sumen a la red de 75 que ya existe en todas las comunidades autónomas. Una red en la que haya una «formación puntera, innovadora y conectada con el sector productivo».

El presidente ha hecho hincapié en la necesidad de que la calidad de las enseñanzas, así como la accesibilidad a las plazas, vayan de la mano. «Esto es lo que está detrás de cada medida que ponemos en marcha».

Ha asegurado que, hoy, «el gran reto es gobernar el éxito» de la FP que ha duplicado su alumnado en muy pocos años, con 1,2 millones de jóvenes matriculados en esta oferta, desde la dual hasta los grados superiores.



La FP escolariza, principalmente en los ciclos superiores, a miles de jóvenes que ven en ella una interesante salud formativa y de futuro laboral.

La pelea por dignificarla parece algo más lejana que hace algunos años, por más que en los ciclos de grado medio todavía exista un déficit de estudiantes que nos aleja de países de la Unión europea.

La asunción de la formación dual, que supone hacer prácticas en empresas desde el primer año de FP es un reto enorme, principalmente, para el profesorado que ha de encontrar y gestionar empresas y prácticas, que ha de coordinarse con las y los tutores de dichas empresas y que, además, ha de gestionar, en algunas comunidades autónomas, como Navarra, el doble de oferta de un curso para otro.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Segregación escolar en España: una de las más altas de Europa

España se sitúa como uno de los países con mayor concentración de alumnos por nivel socioeconómico de la OCDE. Un análisis sobre cómo el código postal y la demografía están redibujando las aulas en Madrid, Cataluña y el País Vasco.

N. García. 03-02-2026

La educación en España atraviesa una paradoja silenciosa: a pesar de la universalización del acceso, la equidad interna del sistema muestra grietas profundas que sitúan a varias de sus regiones en los niveles de segregación más altos de la Unión Europea. Según los informes de seguimiento de la OCDE y el análisis del informe "Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver", elaborado por CCOO, el sistema educativo no solo refleja las disparidades de la sociedad, sino que, en regiones como Madrid, Cataluña y el País Vasco, la arquitectura del modelo parece estar consolidando estas diferencias en lugar de mitigarlas. La segregación escolar no es aquí un concepto abstracto, sino una realidad técnica que describe cómo el alumnado se agrupa de forma homogénea según su renta, origen o capacidades, rompiendo el principio de diversidad que sustenta la escuela pública.

El análisis de los microdatos de las últimas evaluaciones internacionales revela que la Comunidad de Madrid presenta un índice de segregación socioeconómica que supera significativamente la media nacional. El fenómeno se explica, en gran medida, por la consolidación de un modelo donde la competencia entre centros y la flexibilidad en la elección han generado nichos escolares. Mientras un sector de la población accede a centros con una alta concentración de recursos culturales y económicos, otro sector queda confinado en instituciones que asumen una carga desproporcionada de vulnerabilidad. Este escenario crea centros que operan en realidades paralelas, donde las expectativas de éxito académico están condicionadas por el perfil medio del alumnado más que por el potencial individual de los estudiantes.

El análisis de los datos revela que el modelo educativo madrileño actúa como un catalizador de la estratificación social. Mientras la media nacional de escolarización en centros públicos se sitúa en el 67%, en Madrid esta cifra cae hasta el 54%. La red de centros privados-concertados absorbe casi a la mitad de la población estudiantil, explicando por sí sola el 32,8% de la segregación en la región, un porcentaje muy superior al promedio del entorno.

La implementación del "distrito único" escolar ha facilitado que los centros con mayores recursos seleccionen —de forma directa o indirecta— a su alumnado, rompiendo la cohesión de los barrios y fomentando la aparición de "centros gueto" frente a centros de élite.

Además, la falta de plazas públicas suficientes en zonas de crecimiento poblacional obliga a las familias a recurrir a la oferta concertada, a menudo asociada a cuotas "voluntarias" que actúan como barrera de entrada para las rentas más bajas.

A nivel estatal, *España presenta un panorama heterogéneo*. Si bien la segregación por renta es moderada en comparación con potencias como Francia o Italia, el país flaquea en la integración por origen nacional. En este apartado, Cataluña y el País Vasco lideran los índices de segregación de alumnado migrante (con valores de 0,24), superando a regiones como Alemania o Dinamarca.

Sin embargo, *Madrid destaca negativamente* por ser la única región que suspende con contundencia en ambos frentes: el económico y el de origen. El informe advierte que esta "guetización" de las aulas priva al alumnado vulnerable del "efecto locomotora" (el beneficio de compartir aula con perfiles socioeconómicos más altos), perpetuando los ciclos de pobreza y limitando la movilidad social.

En el caso de Cataluña y el País Vasco, la segregación adquiere una dimensión marcadamente vinculada al origen migratorio y a la distribución entre las redes pública y concertada. Diversos trabajos de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona y el análisis de expertos del Consejo Escolar de Euskadi señalan que, a

pesar de las altas inversiones por alumno, la composición social de las aulas no es representativa de la demografía real de los municipios. La red concertada, que goza de una presencia histórica y mayoritaria en estas comunidades, mantiene una composición de alumnado que a menudo no refleja la diversidad migratoria del entorno, dejando que la red pública gestione la mayor parte de la complejidad social. Este desequilibrio estructural genera lo que la OCDE identifica como un "aislamiento del alumnado vulnerable", un factor que correlaciona directamente con tasas más altas de repetición y menores índices de titulación.

Según el informe de CCOO, Cataluña y el País Vasco, pese a sus esfuerzos de inversión, presentan niveles de segregación por origen (0,24) que superan a potencias europeas como Alemania. En estos territorios, la separación no siempre es económica, sino identitaria y cultural, lo que genera burbujas educativas que dificultan la movilidad social y la integración lingüística. Este contraste revela que España sufre de una "segregación dual": mientras el centro peninsular segrega por el bolsillo, el eje mediterráneo y el norte lo hacen por el pasaporte de los progenitores.

Frente a esta deriva, comunidades como Cantabria, Castilla-La Mancha y Castilla y León emergen como referentes de resistencia. Con índices de segregación notablemente más bajos, estas regiones demuestran que una red pública robusta y una planificación de plazas ajustada a la demografía real son los mejores antidotos contra la exclusión. La comparativa es elocuente: donde el mercado educativo prima sobre la planificación pública, la segregación se dispara.

En general, las causas de este fenómeno son multicausales y están profundamente enraizadas en la planificación del sistema. Uno de los factores determinantes es la segregación residencial: en las grandes áreas metropolitanas, el mercado de la vivienda actúa como un primer filtro que la escuela no siempre logra corregir. A esto se suma el diseño de los sistemas de admisión y la financiación de los centros. La existencia de costes indirectos en la educación concertada, a pesar de estar financiada con fondos públicos, funciona como una barrera de entrada para las familias con menos recursos. Según la literatura académica más reciente sobre política educativa, esta "especialización" de los centros por perfiles sociales impide que la educación actúe como un ascensor social eficiente, limitando las oportunidades de los estudiantes que nacen en entornos desfavorecidos antes incluso de que finalicen su etapa obligatoria.

La realidad de las aulas en España presenta desafíos estructurales que van más allá de lo pedagógico. El maestro de Primaria en Colegio San Enrique y profesor de la Universidad Europea, escritor, formador y conferenciante, Francesc Nogales indica que, si bien la estadística oficial del curso 2023/2024 sitúa al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) en un 14%, la realidad de muchos centros es otra. Cuando este porcentaje supera el 30%, la gestión del aula se vuelve crítica. El docente sostiene que estas clases requieren el doble de recursos, especialmente humanos, y aunque se intenta paliar la situación mediante el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y reajustes metodológicos, confiesa que no siempre es suficiente: "La realidad es que no siempre podemos lograr el máximo de cada alumno. Para trabajar correctamente con aulas con un 30% de NEAE hacen falta más docentes, menos ratio y más recursos".

Esta complejidad en las aulas tiene un impacto directo en la composición de las plantillas. Nogales señala que la fuga de docentes con experiencia de centros de difícil desempeño no es una novedad, sino una constante histórica motivada por el desgaste psicológico. El profesor distingue entre la lógica de buscar un traslado tras años de agotamiento y la falta de profesionalidad de quienes abandonan el destino a los pocos meses. En este sentido, subraya una vulnerabilidad del sistema público: "Todos los centros y alumnos necesitan estabilidad en el profesorado. Es una de las ventajas de la escuela concertada respecto a la pública, en la cual siempre hay mucha volatilidad".

Respecto a la financiación, Francesc Nogales explica que la dotación de medios es un asunto complejo y desigual. Mientras la escuela concertada suele estar infradotada en comparación con la pública —especialmente en el mantenimiento de instalaciones y recursos materiales—, los centros públicos de difícil desempeño sí reciben más fondos que el resto, aunque advierte que siguen siendo insuficientes para cubrir sus necesidades reales. No obstante, valora positivamente la gestión autonómica en este ámbito: "Personalmente, creo que es uno de los beneficios de tener la gestión educativa descentralizada, ya que cada administración conoce mejor las peculiaridades de esos centros".

Finalmente, el impacto del entorno en el rendimiento académico, el llamado *peer effect*, es determinante. Nogales apunta que un grupo con altas capacidades permite profundizar en los aprendizajes más allá de los mínimos que marca la ley. Sin embargo, advierte del peligro de descuidar a los alumnos más brillantes en entornos saturados por necesidades de apoyo, donde a menudo se les utiliza erróneamente como un recurso de ayuda para otros compañeros en lugar de ofrecerles desafíos intelectuales propios. Para evitar que el sistema pierda este talento, el docente apuesta firmemente por la codocencia: "No nos podemos permitir ser como aquel maestro que expulsó a Thomas Edison por ser conflictivo. La manera de lograrlo es teniendo dos docentes por aula, de manera que se ofrezca un apoyo específico a quien lo necesita y recursos válidos para los alumnos con altas capacidades".

Además, según Ángela Melero Camarero, presidenta de CONCAPA, factores como el territorio, la oferta y la idiosincrasia de cada provincia marcan las prioridades de los padres a la hora de elegir un centro escolar, aunque subraya que el proyecto educativo es el factor más destacado.



Para la organización, el modelo pedagógico y la coherencia de valores con el hogar son fundamentales, pero no ignoran la "logística del día a día". Melero señala que la cercanía al hogar, al trabajo o incluso a la casa de los abuelos es vital para la conciliación. "Hay tanta tipología familiar como familias existen", afirma la presidenta, quien rechaza que se pueda agrupar a las familias bajo un perfil o patrón sociológico cerrado al elegir colegio.

Uno de los puntos más polémicos es el coste de la enseñanza concertada. Desde CONCAPA son tajantes al corregir la terminología: no se debe hablar de cuotas, sino de "aportaciones voluntarias" reguladas por la ley de donaciones. Melero sostiene que estas no son una contraprestación y que no se puede discriminar a ningún alumno si su familia decide no pagar.

Sin embargo, traslada la responsabilidad a la administración: "La escuela concertada le sale barata al Estado ya que no se invierte lo mismo en un alumno de la pública que en uno de la concertada". Por ello, el colectivo exige que se revise la partida de "otros gastos" para que la financiación se adapte a la realidad del coste real de cada plaza. Defienden que el concierto educativo es, precisamente, lo que permite que familias con menos recursos elijan centro según sus creencias o intereses.

La diversidad como "microsociedad"

Sobre la inclusión en las aulas, CONCAPA (Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y padres de Alumnos) defiende que la diversidad es positiva y enriquece al alumnado al funcionar como una microsociedad. No obstante, Melero puntualiza que para que sea real se necesitan recursos humanos y materiales.

"Un aula diversa debe estar siempre reforzada; no se puede concentrar todo en un solo profesional sin medios ni suficientes apoyos", advierte la presidenta.

En este sentido, CONCAPA reivindica que sean exclusivamente los padres quienes decidan si sus hijos deben acudir a centros de educación ordinaria o especializada, basándose en quién tiene más recursos para "sacar a estos niños adelante".

La defensa de la libertad de enseñanza se apoya, según la entidad, en el artículo 27 de la Constitución. Melero denuncia que los poderes públicos a menudo olvidan garantizar el derecho de los padres a que sus hijos reciban formación religiosa y moral acorde a sus convicciones. "El Estado debe ser el garante, no el que elimine este derecho por intereses partidistas", sentencia.

Para que esta libertad sea efectiva, CONCAPA propone dos medidas clave. Un distrito único, en el que piden eliminar la elección por zonas o distritos en todo el territorio nacional para que la libertad de elección no conozca fronteras geográficas. Y un mantenimiento de la oferta en el que sostienen que sin la educación concertada, ciertas opciones educativas solo serían accesibles para unos pocos, aumentando la brecha social.

Finalmente, Melero defiende modelos como la educación diferenciada como una opción más que las familias deben poder sopesar en libertad, asegurando que el modelo concertado "no segrega, integra" y que el sistema debe adaptarse a las familias y no al revés.

Países con mejores indicadores de equidad

Si comparamos este modelo con el de otros países europeos, España muestra una resistencia mayor a implementar mecanismos de zonificación dinámica o cuotas de equilibrio social. Países con mejores indicadores de equidad, como los del ámbito nórdico o la propia Francia con sus recientes experimentos de áreas de escolarización mixtas, han apostado por políticas que incentivan la mezcla social en las aulas.

La diferencia fundamental no reside en la inversión, sino en la gestión de la matrícula y la planificación del territorio:

El modelo de "sectores multicolegios" en Francia: Este país ha sido históricamente un país con una zonificación rígida (*carte scolaire*). Sin embargo, ante el aumento de la segregación en ciudades como París o Toulouse, ha implementado una innovación técnica: los sectores compartidos.

- *En qué consiste:* En lugar de asignar cada barrio a un único instituto, el sistema agrupa varios centros de una misma zona con perfiles sociales opuestos (uno con alumnado favorecido y otro con alumnado vulnerable).
- *Mecanismo de equilibrio:* Las familias de ese sector ampliado solicitan plaza, pero un algoritmo asigna a los estudiantes basándose en criterios de equilibrio social, asegurando que ambos centros reflejen la composición real del distrito.
- *Resultado:* Según los informes del Ministerio de Educación francés (2024), en las zonas donde se aplicó este modelo, la brecha de rendimiento entre centros se redujo un 15% en tres años, sin que los alumnos con mejores notas vieran perjudicado su progreso.

El sistema de "Doble Cuota" en Bélgica (Flandes): El país presenta un caso interesante por su similitud con España en cuanto a la libertad de elección y la fuerza de la educación concertada. Sin embargo, para frenar el aislamiento de los colectivos más pobres, la región de Flandes introdujo el sistema de inscripción centralizada.

- *En qué consiste:* Se utiliza un algoritmo estratégico (denominado *Gelijke Onderwijskansen* o GOK) para gestionar las plazas de los centros con exceso de demanda.
- *Mecanismo de equilibrio:* El sistema establece una "doble cuota": reserva un porcentaje específico de plazas para alumnos desfavorecidos (basado en criterios como la renta o el nivel de estudios de la madre) y otro para el resto.
- *Impacto:* Este modelo elimina las colas en las puertas de los colegios ("camping escolar") y garantiza que incluso los centros más prestigiosos mantengan una proporción mínima de diversidad social, algo que en regiones como el País Vasco sigue siendo un reto pendiente.

El blindaje constitucional en Alemania contra la segregación: Alemania aborda el problema desde un plano legal superior. Su Constitución (Grundgesetz, Art. 7) establece un control estricto sobre la creación de centros privados que actúen como refugios de clase.

- *En qué consiste:* La ley alemana prohíbe explícitamente la creación de escuelas privadas que favorezcan la separación de los alumnos según los medios económicos de sus padres.
- *Mecanismo de equilibrio:* Para recibir financiación pública o autorización, un centro debe demostrar que sus cuotas no impiden el acceso a familias de cualquier renta. Además, en estados como Berlín, se han implementado "zonas de captación" que se redibujan periódicamente para compensar los procesos de gentrificación de los barrios.

También países como Estados Unidos, Chile o Nueva Zelanda han implementado mecanismos técnicos que van mucho más allá de la simple zonificación, ofreciendo lecciones sobre cómo la gestión de la matrícula puede alterar el destino social de una región.

Chile: el algoritmo de prioridad y el fin del copago: Chile fue durante décadas el laboratorio mundial de la libre elección absoluta mediante un sistema de vouchers. Sin embargo, tras constatar una segregación extrema, implementó en 2016 el Sistema de Admisión Escolar (SAE), un modelo que ha sido estudiado por la OCDE como un referente de ingeniería social.

- *En qué consiste:* Se eliminó por ley la selección de alumnos por parte de los centros (prohibiendo exámenes de admisión o entrevistas a padres) y el "copago" (cuotas obligatorias en centros subvencionados).
- *Mecanismo de equilibrio:* Se utiliza un algoritmo basado en el método de Gale-Shapley. Si un colegio tiene más demanda que vacantes, el sistema asigna las plazas priorizando a hermanos y, crucialmente, reservando un 15% de plazas para "alumnos prioritarios" (aquellos en situación de vulnerabilidad socioeconómica).
- *Resultado:* Según informes del Centro de Justicia Educacional (2024), el sistema ha logrado que familias de rentas bajas accedan a centros de mayor calidad a los que antes tenían prohibida la entrada por motivos económicos.

Estados Unidos: los "magnet schools" y los planes de desegregación: En EEUU la segregación está profundamente ligada a la etnia y a la riqueza de los distritos locales. Para romper los "guetos académicos" sin recurrir a la imposición forzosa (como fue el polémico busing en los años 70), se crearon las magnet schools.

- *En qué consiste:* Son escuelas públicas con currículos especializados (ciencias, artes, tecnología) que no tienen zona de captación fija.
- *Mecanismo de equilibrio:* Están diseñadas para atraer a estudiantes de diferentes barrios y orígenes raciales. Para mantener su financiación, estos centros deben cumplir con cuotas de diversidad. Si el centro no logra una composición mixta, pierde su estatus especial.
- *Impacto:* En distritos como el de Hartford (Connecticut), este modelo ha logrado reducir el aislamiento del alumnado afroamericano e hispano, atrayendo a familias de los suburbios ricos hacia centros situados en áreas urbanas deprimidas.

Nueva Zelanda: el "enrolment scheme" y el control del "zoning": Nueva Zelanda reformó su sistema para evitar el creaming (la práctica de los centros de elegir solo a los mejores alumnos o a los más ricos).

- *En qué consiste:* El Ministerio de Educación tiene el poder de redibujar las zonas de inscripción de cualquier colegio si detecta que un centro está excluyendo a alumnos de su entorno natural para atraer a otros de zonas más prósperas.
- *Mecanismo de equilibrio:* Los centros están obligados a aceptar a todos los alumnos de su zona inmediata. Si sobran plazas, se realiza un sorteo supervisado por el Estado, prohibiendo explícitamente cualquier criterio de selección basado en el rendimiento o el origen socioeconómico.

En España, el reto de cara a los próximos años reside en equilibrar la libertad de elección de las familias con la necesidad de asegurar que ningún centro se convierta en un gueto de exclusión o en una burbuja de privilegio. El panorama descrito por CCOO no solo es una llamada de atención sobre la justicia social, sino una advertencia sobre el futuro de la cohesión nacional. Si la escuela deja de ser el espacio de encuentro de diferentes estratos y procedencias, pierde su función como motor de ascenso social. El reto para las administraciones ya no es solo escolarizar, sino garantizar que el código postal o la renta de los padres dejen de ser el factor determinante del éxito académico de los hijos. Sin reformas estructurales que limiten la



capacidad de selección de los centros y refuercen la escuela pública, la brecha educativa española corre el riesgo de volverse irreversible.

¿Qué pasa hoy?

Esa es la primera pregunta que podría hacer (hacerse) cada docente al entrar por la puerta del aula para "impartir clase". Porque la enseñanza no debe estar fuera de la realidad que viven cada día alumnado y profesorado.

Jesús Jiménez. 03-02-2026

El currículo. *Una cosa es el currículo oficial y otra el currículo real.* En muchos casos, muy diferentes. Porque hoy por hoy hay una enorme distancia entre lo que se enseña (o se pretende enseñar) en las aulas y lo que realmente interesa (o se vive) en el día a día de la vida. Y eso que hablamos de fines de la educación. De objetivos de cada etapa educativa. De competencias básicas y específicas. De perfiles de salida. Y de mucho más.

La teoría pedagógica está bien. Muy bien. Es científica. Necesaria. Pero también es necesario aplicarla a la realidad escolar. Eso (aplicarla) intentan hacer muchos docentes de todos los niveles. Sobre todo, en las primeras enseñanzas. Aunque otros siguen atados (y bien atados) al sacrosanto libro de texto. Al "programa" por encima de todo. Con un final inamovible: la evaluación. Perdón, el examen. O mejor, la nota. Porque lo que cuenta es la nota. Hasta con decimales. Pero no. Junto a este profesorado tradicional (joven o viejo, que de todo hay) trabajan docentes que creen de verdad en aquello de juntar siempre enseñanza y aprendizaje. Que si acaso mantienen el libro de texto como referencia. Nada más. Pero que miran lo que pasa a su alrededor e intentan introducirlo en sus aulas. Profesionales bien cualificados. Con ganas de mejorar las metodologías didácticas. Pensando en su alumnado. Siempre diverso, incluso en las clases más "homogéneas". Abriendo puertas a su participación en la dinámica del aula.

Una metodología activa y participativa: el estudio diario de la actualidad. No hace falta crear una nueva asignatura. ¡Bastante recargado está ya el currículo oficial! Sería suficiente pensar una estrategia simple pero sólida. Porque hay posibilidades de introducir la actualidad en el aula. Hace años desde el propio Ministerio, entonces de Educación y Ciencia (MEC), se implantó un programa novedoso para aquella época: la prensa en la escuela. Cada mañana se llevaban periódicos del día a las aulas. Se leían y se comentaban colectivamente. Se analizaban las noticias. Trabajos por equipos. Puestas en común. En realidad, no era tan novedosa. Hacía mucho (mucho) tiempo que algunos reconocidos pedagogos proponían la investigación del entorno, los centros de interés, la lectura crítica de la realidad a partir del diálogo, el estudio de la realidad concebida en su conjunto y en sus diversidades...Freinet, Decroly, Dewey, Kilpatrick, Sthenhouse, Freire...Se trataba de recoger aquellas pedagogías innovadoras. Ahora también.

La actualidad puede introducirse en todas las áreas y materias. En todas y en todos los niveles. Hace falta querer y saber hacerlo. Sobre todo, querer. Experiencias interesantes pueden encontrarse en libros y revistas profesionales. También en la red. Sencillas. Fáciles de llevar a las aulas.

Llevar la actualidad a los pupitres está en el currículo oficial. Explícitamente, en los decretos de enseñanzas mínimas. En las competencias. En los saberes básicos. En los criterios de evaluación. Un solo ejemplo, relacionado con el perfil de salida y tomado de los descriptores operativos de la competencia en comunicación lingüística: "al completar la enseñanza básica, el alumno o alumna localiza, selecciona y contrasta de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes..."

Más en lo concreto. Ya por asignaturas. En Lengua y literatura: ¿no se puede analizar el lenguaje propio de los medios de comunicación? ¿la estructura de una noticia o de un reportaje? ¿los titulares, los sumarios? ¿contrastar el lenguaje de la prensa escrita con el de otros medios? En Conocimiento del Medio/Geografía e Historia: ¿no se debe estudiar el presente? ¿lo que pasa en la localidad, en la comunidad autónoma, en España y en el mundo? En Matemáticas: ¿no resultan un buen y atractivo recurso esas estadísticas (goles, tiempos, puntos, etc. etc.) a las que tanto se recurre en el mundo del fútbol y de otros deportes, por ejemplo? ¿no sirven algunas infografías que frecuentemente aparecen en los medios sobre temas variados? Y así podríamos seguir. Imaginación. Voluntad de hacer la enseñanza más atractiva. Motivadora. Sin perder nada de rigor, por supuesto. Supone más trabajo para el docente. Pero merece la pena. Mayor satisfacción. Incluso mejores resultados académicos.

La escuela como institución no puede estar aislada en su castillo. ¿De marfil? Vive y pervive en un entorno concreto. Influenciada por el contexto social y político del momento. Lo quiera o no. Así que lo mejor es parar y analizar lo que pasa fuera. Más aún cuando un ambiente tan tóxico rodea a toda la comunidad educativa. Preocupante especialmente para las personas en formación. La polarización que llega por tantos medios. Singularmente por las redes "sociales". Valiosas y peligrosas a un tiempo. ¿Informan o desinforman? En ese escenario es fundamental el papel de la familia. Pero también (y mucho) el del profesorado. En su misión de

educar. A personas libres, respetuosas, responsables y con valores democráticos. Esos son los fines de la educación.

Analizar lo que pasa en el entorno. Próximo o lejano. Aunque sea unos minutos cada día. Como ya hace mucho que comienzan casi todas las mañanas en infantil: una breve asamblea. Pues copiemos. Traslademos eso a los distintos niveles. Graduando, según tiempo y edad, por supuesto. Una sugerencia. No estaría mal pararse cada día al menos en una noticia, en un comentario. Algo para ir tirando del hilo (en lo que se pueda) desde la actualidad al currículo que debe impartirse en la asignatura. Comenzar con un ¿qué pasa hoy?