



ÍNDICE

[Aprender no es cuestión de talento, sino de método](#) **EL PAÍS**

[Educación insta a los centros de FP a priorizar las prácticas de 2º curso si no hay empresas suficientes](#)
NOTICIAS DE NAVARRA

[FSIE exige, por el Día Internacional de la Educación, "mismo trabajo y derechos" para los trabajadores de la concertada](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores valencianos ya destinan dos tercios de su sueldo al alquiler](#) **LEVANTE**

[Educación defiende que la integración de los colegios "busca lo mejor para todo el alumnado y compensar desigualdades"](#) **DEIA**

[Estas son las familias profesionales más demandadas para este 2026](#) **EL DEBATE**

["La FP integrada de Euskadi es flexible y está al servicio de las personas y de las empresas"](#) **DEiA**

[El 46% de los padres apuesta por fijar en los 16 años la edad mínima de acceso a redes sociales, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[A los ricos no les gusta la FP: uno de cada cuatro aún cree que no tiene prestigio](#) **EL PAÍS**

[La FP gana prestigio social, pero todavía tiene dos frenos: el desconocimiento de la FP dual y la escasa orientación](#) **EL PERIÓDICO**

[Las becas universitarias alcanzan ya a más de un tercio del alumnado en el sur de España](#) **EL MUNDO**

[Educación equipara el salario de los inspectores tras años de reclamaciones del cuerpo](#) **LEVANTE**

[CEAPA lanza una guía para acompañar a las familias en el uso responsable de la Inteligencia Artificial](#)
EUROPA PRESS

[Educación desprecia a los centros a la hora de evaluar a los inspectores](#) **EL DEBATE**

[Así son las escuelas que superan las expectativas: "Tratamos de sacar el máximo de unos recursos limitados"](#)
EL PAÍS

[La Generalitat sube el sueldo hasta un 8% a los inspectores de Educación, gremio de la consellera, mientras relega a los profesores](#) **ELDIARIO.es**

[El abandono educativo temprano en España se sitúa en el 12,8% en 2025, 0,2 puntos menos que en 2024](#)
EUROPA PRESS

[La diferencia entre abandono y fracaso escolar: ¿por qué no es lo mismo?](#) **EL DEBATE**

[El abandono educativo cae en España a un histórico 12,8% gracias al tirón de las mujeres](#) **EL PAÍS**

[Por qué los docentes ya no quieren acompañar al alumnado en las excursiones: «O los atan en corto o no van»](#) **EL CORREO GALLEGO**

[La Fiscalía abre la vía para aclarar si cargos del Gobierno de Ayuso dieron indicaciones para contratar las obras investigadas del 'caso FP'](#) **EL PAÍS**

[Redes sociales reales frente a las virtuales: cómo la participación protege el bienestar juvenil](#) **THE CONVERSATION**

[Transiciones educativas: ¿es posible evitar la ansiedad de los cambios de etapa?](#) **THE CONVERSATION**

[Las señales de alerta que el docente no puede pasar por alto en la escuela](#) **MAGISTERIO**

[Informes de inspección y acceso a sus contenidos](#) **MAGISTERIO**

[El abandono escolar temprano baja hasta el 12,8% en 2025, según la EPA](#) **MAGISTERIO**

[La edad media de los jóvenes que sufren abuso sexual en redes es de 13 años, el 61% niñas](#) **MAGISTERIO**

[Envejecimiento del profesorado, una bomba demográfica en las aulas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Comunitat estrena nuevo decreto de convivencia escolar](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Un liderazgo directivo fuerte, la mejor receta en centros con alumnado vulnerable](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Enseñar en los tiempos de ansiedad](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La martingala de la jornada escolar partida y la escuela-convento](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Pedagogismo y Antiilustración](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La FP crece, pero se privatiza: CCOO alerta de que la juventud queda atrapada entre la falta de plazas públicas y la lógica del mercado](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

EL PAIS

Aprender no es cuestión de talento, sino de método

En 'Aprender con estrategia', Ferran Ballard y Alejandra Scherk explican por qué estudiar más no siempre funciona y cómo trasladar el método del aula al trabajo

NACHO MENESES. Madrid - 22 ENE 2026

Durante años, el mensaje ha sido siempre el mismo: si no aprendes es porque no te esfuerzas lo suficiente; si estudias mucho y aun así lo olvidas, el problema debe de estar en tu memoria; y si otros llegan más lejos, probablemente sea porque tienen más talento. *Aprender con estrategia* (Libros Cúpula, 2026), que firman Ferran Ballard y Alejandra Scherk, parte de una premisa menos complaciente: la de que cuando el aprendizaje fracasa, el problema rara vez está en la capacidad de las personas, sino más bien en el método con el que llevan toda la vida intentando aprender.

Más que de una tesis teórica o una provocación editorial, se trata de una conclusión a la que llegaron cuando el sistema que les había funcionado durante años dejó de hacerlo. “En la escuela te enseñan qué tienes que aprender, pero casi nunca cómo hacerlo”, explica Ballard. “Mientras el temario es manejable, puedes salir adelante a base de intuición: leer, subrayar y repetir. Pero el problema surge cuando llegas a la universidad, el volumen crece y la exigencia se dispara. Y ahí, muchas personas piensan que son ellas las que fracasan, cuando lo que falla es el método”.

Ese punto de quiebre —cuando el esfuerzo deja de traducirse en resultados— suele vivirse en silencio y con cierta culpa. Sin embargo, para ellos fue el origen de una pregunta más amplia: si estudiar más ya no bastaba, ¿qué estaban haciendo distinto quienes sí conseguían aprender de forma sostenida? No los brillantes de un día, sino los que rendían bien a lo largo del tiempo. “Nos dimos cuenta de que no era un problema de horas ni de inteligencia. Había personas que no parecían más listas, pero que aprendían mejor. Y eso tenía que ver con cómo pensaban lo que estudiaban”, recuerda Scherk.

A partir de ahí, decidieron observar, comparar y poner a prueba. Analizaron cómo trabajaban los mejores estudiantes, revisaron la investigación científica existente sobre memoria y aprendizaje y, sobre todo, lo aplicaron a su propia experiencia. “Queríamos un sistema que funcionara en la práctica”, explica Scherk. “Si algo sonaba bien pero no nos servía para aprender de verdad, lo descartábamos”. Con el tiempo, ese proceso se convirtió en un método; y el método, en un libro que, según sus autores, no promete atajos, sino algo menos vistoso y mucho más exigente: la capacidad de aprender a aprender.

Qué hacen distinto quienes aprenden bien

A buen seguro la escena resulta familiar: alguien se sienta a estudiar y hace lo que ha hecho siempre: abre el tema, lee, subraya, relee y, si hay tiempo, memoriza a última hora. El problema no se encuentra en el esfuerzo, sino en el orden y la intención con la que se hace cada cosa, porque aprender bien no consiste en exponerse muchas veces a la información, sino en obligar al cerebro a trabajar con ella.

Por eso el método no empieza ni memorizando ni leyendo a fondo, sino antes, a la hora de tomar apuntes: no se trata de simplemente transcribir lo que se oye o se lee, sino de decidir qué merece ser guardado. Después llega una lectura exploratoria, rápida y sin subrayados compulsivos, cuyo objetivo no es entenderlo todo, sino detectar las ideas principales, reconocer la estructura del tema y anticipar por dónde pueden venir las dificultades.

Solo entonces tiene sentido una lectura de profundización donde el foco ya no esté en marcar frases, sino en comprender de verdad. “Muchas personas confunden estudiar con leer, pero eso es solo el principio. Si no te paras a pensar qué significa lo que estás leyendo y cómo encaja con lo que ya sabes, [el conocimiento] no se consolida”, sostiene Ballard.

A partir de ahí, el método introduce dos pasos que, aunque están presentes en muchas estrategias, suelen usarse de forma superficial: el resumen y la hoja de preguntas. Resumir no significa acortar el contenido, sino reordenarlo con palabras propias y darle una estructura mental; mientras que formular preguntas no es un mero gesto académico, sino una herramienta para detectar posibles lagunas. “Cuando te haces preguntas”, señala



Alejandra Scherk, “dejas de estudiar en piloto automático. Te enfrentas a lo que no entiendes, y eso es incómodo, pero es justo ahí donde empieza el aprendizaje”.

El esquema aparece después, y lo hace para visualizar las relaciones entre ideas antes de dar paso a la memorización (o recuperación activa): es el momento de intentar recordar sin mirar y comprobar qué permanece. “La gente cree que memorizar es repetir, pero memorizar bien es probarte, darte cuenta de lo que sabes y, sobre todo, de lo que no”, apunta Ballard.

El último paso, el del repaso espaciado, cumple una función decisiva: evitar que todo ese trabajo se evapore con el tiempo. No se trata de volver a leerlo todo, sino de recuperar la información en momentos estratégicos, cuando el olvido empieza a asomar. Ese gesto pequeño es el que convierte el aprendizaje puntual en conocimiento duradero. “Muchísima gente memoriza sin haber entendido y luego se sorprende cuando lo olvida. El método cambia eso: primero piensas, luego organizas y solo al final memorizas”, resume Scherk.

Cuando el cerebro engaña al estudiar

Uno de los mayores problemas del aprendizaje no es el olvido, sino la sensación de haber aprendido cuando no es así. Releer un texto, subrayarlo o escucharlo varias veces produce una familiaridad engañosa: el contenido “te suena”, pero no necesariamente se sostiene. “Sales de una clase o de una reunión pensando que lo tienes claro, y al cabo de unas horas te das cuenta de que no sabrías explicarlo. No es que lo hayas olvidado: es que nunca llegó a consolidarse”, advierte Ballard.

Esa confusión entre reconocer y recordar es una de las trampas más habituales del estudio tradicional: el cerebro interpreta la repetición como dominio, aunque no exista una comprensión profunda. El método Ballard pretende ayudar al estudiante a recuperarla sin ayuda, y por eso concede tanta importancia a ponerse a prueba, a intentar recordar sin mirar y detectar fallos antes de que sea demasiado tarde.

“Memorizar bien no es repetir hasta que entra”, insiste Ballard. “Es comprobar qué se queda y qué no, y actuar en consecuencia”. Scherk recurre a un ejemplo cotidiano para explicarlo: si te preguntan qué hiciste un día concreto de hace dos años será casi imposible recordarlo, pero basta una pista —un viaje, un lugar, una escena— para que todo reaparezca. No estaba perdido, sino que faltaba el anclaje, lo que se construye cuando el aprendizaje es profundo y está bien organizado, cuando las ideas se conectan entre sí y con conocimientos previos.

Esa falsa sensación de dominio es la que alimenta otro de los grandes mitos alrededor del estudio: el del talento innato. Si aprender dependiera únicamente de una capacidad fija, poco podría hacerse para mejorar, pero cuando se observa con detalle cómo aprenden quienes lo hacen bien, el patrón se repite. “No encontramos dones misteriosos, sino decisiones conscientes, hábitos y método”, señala Scherk. La diferencia no está en cuánto saben, sino en cómo trabajan mentalmente la información.

Por eso, la pregunta clave no es cuánto tiempo se dedica a estudiar, sino qué tipo de trabajo mental se hace durante ese tiempo. El método no elimina el esfuerzo, pero lo desplaza: de la repetición mecánica a la comprensión activa; de estudiar para pasar página a aprender para poder usar lo aprendido.

Aprender fuera del aula: cuando el método importa más que el temario

El método Ballard no está pensado solo para aprobar exámenes y, de hecho, los propios autores insisten en que su verdadero potencial aparece cuando desaparece el temario cerrado. “En el mundo laboral no hay exámenes, pero hay problemas nuevos todo el tiempo”, explica Ballard. “Y ahí es donde se nota quién sabe aprender y quién solo sabe estudiar”.

La escena vuelve a ser reconocible. Reuniones en las que se toman notas que nunca se revisan, formaciones internas que se olvidan a las pocas semanas, herramientas nuevas que se usan siempre con el manual abierto al lado... No es falta de interés ni de capacidad. Es, otra vez, el método. “Hay personas que dicen tener 20 años de experiencia, pero en realidad tienen un año de experiencia repetido 20 veces”, apunta Ballard. Aprender sin revisar, sin ponerse a prueba y sin extraer conclusiones convierte la experiencia en mera acumulación, no en aprendizaje.

Aquí se juega, en el ámbito profesional, una de las apuestas centrales del libro: no basta con pasar por la información, hay que trabajarla. Preparar una reunión como una lectura exploratoria, identificar las ideas clave antes de profundizar, formular preguntas que ayuden a detectar qué no se entiende y ponerse a prueba después de una formación en lugar de pasar página.

Ese enfoque cobra aún más sentido en un contexto en el que el conocimiento envejece rápido. “Lo que sabes hoy puede dejar de servir mañana”, señala Scherk. “Por eso, lo que marca la diferencia no es el contenido, sino la capacidad de aprender cosas nuevas con rapidez y profundidad”. Aprender a aprender deja de ser una habilidad académica para convertirse en una competencia transversal.

A esta exigencia se suma otro enemigo silencioso: la distracción. Para los autores, el problema no es que tengamos menos capacidad de atención que antes, sino que la cedemos constantemente. “La memoria de

trabajo es limitada”, recuerda Ballard. “Cada interrupción, cada notificación y cada estímulo visual consume parte de esa capacidad; si no la proteges, no puedes aprender bien”.

De ahí que el método insista también en diseñar entornos favorables. No confiárselo todo a la fuerza de voluntad, sino a reducir estímulos, alejar el móvil y crear rutinas que favorezcan la concentración. “No se trata de ser más disciplinado, sino de entender cómo funciona el cerebro y dejar de ponérselo difícil”, añade Scherk.

Noticias de Navarra

Educación insta a los centros de FP a priorizar las prácticas de 2º curso si no hay empresas suficientes

El Departamento les pide que le envíen la cifra de estudiantes que no puede acceder a la formación por falta de empresas

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 22-01-26

El Departamento de Educación ha remitido un escrito a los centros de Formación Profesional para informarles de cómo deben proceder en el caso de que haya alumnado que no pueda ir a la formación en centros de trabajo por falta de empresas. Su intención, según señalan en la comunicación, es citarles a una reunión el jueves 5 de febrero para poner en común las instrucciones en las que están trabajando antes de tramitarlas.

Pero hasta que llegue esa reunión, el Departamento les ha adelantado la idea que tiene para resolver la situación que viven algunas familias profesionales donde hay dificultades para encontrar empresas. Asimismo ha pedido a cada centro que les informe de cuántos estudiantes se encuentran en esa situación.

Aplicación de excepcionalidad

En el caso en que falten empresas para el alumnado de un ciclo, Educación aboga por “priorizar” las prácticas de los y las estudiantes de 2º curso. Si hay falta de empresas general, el centro debe realizar una solicitud motivada para pedir la aplicación de excepcionalidad a la que se alude en el artículo 9.5 del Real Decreto 659 por el que se desarrolla la ordenación del Sistema de FP. Esta normativa dice que se deben establecer periodos de formación en empresa u organismo equiparado en cada uno de los años de duración de un ciclo formativo. Pero añade que “se podrán establecer excepciones cuando el tejido productivo sea incompatible” con el cumplimiento de dicha exigencia formativa.

En la solicitud de la excepción, explica Educación, se podrá optar por dos opciones: “distribuir las empresas entre todo el alumnado de 1º (especificando las horas que harían) o que haya alumnado que no vaya a empresas (señalando el número)”.

La formación práctica que no realicen, prosigue, “se acumula a la de 2º curso y habrá que posibilitar que el alumnado termine el ciclo en dos cursos”. De igual modo, los que opten por hacer menos horas, esas horas también se acumulan para 2º curso.

Concentración este el sábado 24 en defensa de la calidad de la FP

Esta situación está generando cierta incertidumbre en los centros de FP donde sigue habiendo ganas de movilizaciones. La asamblea de centros públicos de FP ha convocado una concentración este sábado a las 12 horas frente al Palacio de Navarra para denunciar la falta de recursos para implantar la nueva ley de FP dual.

Una protesta que tiene el respaldo de los sindicatos Steilas, LAB, CCOO y ELA.

europapress.es

FSIE exige, por el Día Internacional de la Educación, "mismo trabajo y derechos" para los trabajadores de la concertada

MADRID, 23 Ene. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha exigido, con motivo del Día Internacional de la Educación que se celebra el 24 de enero, el "mismo trabajo y los mismos derechos" para la enseñanza concertada. El sindicato quiere reconocer públicamente el trabajo de los profesionales de la educación, "una labor esencial para el funcionamiento del sistema educativo y para el futuro de la sociedad". Por ello, ha destacado la profesionalidad y el compromiso de quienes desarrollan su labor en la educación infantil, la enseñanza concertada y privada, así como en los centros de atención a personas con discapacidad.

Para FSIE, estos profesionales "sostienen el sistema educativo y asistencial con una alta carga de responsabilidad, dedicación y vocación de servicio, en muchos casos en contextos especialmente exigentes". "Estos profesionales realizan el mismo trabajo educativo que otros docentes del sistema, con idénticas responsabilidades y exigencias, pero no siempre en las mismas condiciones. En el caso de la enseñanza



concertada, existen diferencias significativas en derechos laborales, como una mayor carga lectiva semanal y brechas salariales que pueden alcanzar varios cientos de euros mensuales, a pesar de desempeñar funciones equivalentes", ha explicado el secretario general de FSIE, Enrique Ríos. En este sentido, el sindicato insiste en la necesidad de avanzar hacia una equiparación real bajo el principio de "mismo trabajo, mismos derechos", una reivindicación central de su acción sindical.

Dignificar la labor docente pasa, a su juicio, "por reconocer de forma efectiva el trabajo que ya se realiza y por corregir desigualdades históricas que afectan especialmente al profesorado de la concertada". Asimismo, FSIE señala que el reconocimiento profesional "debe ir acompañado de estabilidad, respaldo y protección para quienes educan y cuidan". Garantizar condiciones laborales dignas -afirma la organización- "no solo es una cuestión de justicia social, sino un factor clave para asegurar la calidad del sistema educativo y de la atención a las personas con discapacidad". En este Día Internacional de la Educación, FSIE reafirma su compromiso con la defensa de los derechos de los profesionales a los que representa y con una acción sindical orientada a "reconocer, proteger y dignificar su labor en todos los ámbitos del sistema educativo".

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los profesores valencianos ya destinan dos tercios de su sueldo al alquiler

Un estudio de CCOO denuncia que el colectivo es una nueva clase de "funcionarios pobres" y están a la cola de toda España en cuanto a poder adquisitivo, con una brecha de hasta 800 euros entre regiones

Gonzalo Sánchez. València 24 ENE 2026

Los profesores valencianos son "funcionarios pobres" que tienen que dedicar casi dos tercios de lo que ganan al alquiler (sin contar comida, suministros o ropa). Un docente que inicia su trayectoria cobra 2.000 euros netos mensuales. Una cantidad que, en la España de hace una década, garantizaba una vida desahogada, pero que ahora solo garantiza vivir en precario.

El último informe de CCOO Educació dibuja un escenario poco halagüeño: con un alquiler medio para un piso estándar que ya roza los 1.250 euros en las capitales valencianas, un profesor recién llegado al sistema debe entregar, de entrada, dos tercios de su nómina solo para tener un techo bajo el que corregir exámenes.

Pero esto no es así en todas las regiones ya que el sueldo del profesorado depende, en parte, de la administración autonómica, y los valencianos están entre los que menos cobran. Si a eso se le suma que viven en una de las autonomías más caras, el resultado es un colectivo docente cada vez más precarizado. Las diferencias entre regiones llegan a los 800 euros al mes entre la que más y menos cobra. El sindicato estima que para tener un poder adquisitivo como la media de España el profesorado valenciano tendrá que incrementar su nómina en 300 euros al mes.

La trampa del salario público valenciano reside en su incapacidad para leer el código postal. Mientras el sueldo es uniforme para todo el territorio autonómico, el mercado inmobiliario no entiende de tablas salariales. Un docente destinado en València o Alacant se enfrenta a una presión turística y urbana que devora sus ingresos. Tras pagar el alquiler, al profesorado valenciano le quedan apenas 750 euros para afrontar la cesta de la compra, los suministros energéticos (en constante ascenso), el transporte y la propia formación continua que se les exige.

Si cruzamos la frontera hacia Castilla-La Mancha, el agravio comparativo empeora. Un homólogo en Albacete o Cuenca no solo cobra unos 150 euros netos más al mes, sino que su vivienda cuesta la mitad. Al final del mes, al docente castellano-manchego le sobran 1.800 euros limpios tras pagar su casa; al valenciano, menos de 1.000. Esa diferencia de 800 euros es la que separa la capacidad de ahorro y la dignidad vital de la pura supervivencia.

El modelo de Euskadi se cita a menudo en los pasillos de los institutos valencianos. Allí, un docente percibe una paga extra real —una duplicación exacta del 100% del salario—. En la Comunitat Valenciana, el diseño de las pagas extraordinarias es, según el sindicato, un "recorte encubierto". El sueldo base de las extras está recortado en un 38%, a lo que se suma que la administración autonómica se niega a abonar sexenios y trienios en los meses de junio y diciembre. El resultado es que el profesor valenciano solo percibe un 82% de su salario mensual cuando llega la hora de las gratificaciones.

Quince años de silencio administrativo

La indignación del colectivo no solo nace del precio del alquiler, sino del sentimiento de abandono institucional. La parte del salario que depende directamente de la Generalitat Valenciana (los complementos

autonómicos) no se ha revisado en más de 15 años. Tres lustros de parálisis en los que la inflación ha corrido una maratón mientras los complementos de residencia y destino han permanecido en la línea de salida.

Las pocas subidas percibidas en los últimos años han sido "herencias" de los acuerdos estatales firmados por CCOO, UGT y CSIF con el Gobierno central, pero la Generalitat ha mantenido una política de "brazos caídos" respecto a su propia competencia retributiva. "Nos sentimos estranguladas", confiesa Óscar Ortiz, secretario de Educación Pública de CCOOPV. "El profesorado está cansado de trabajar para una administración que ignora sistemáticamente que el coste de la vida en nuestro territorio ya no es el de 2010".

La reivindicación de los 300 euros

La exigencia de un aumento de 300 euros mensuales que el sindicato ha puesto sobre la mesa de la Conselleria no es una cifra elegida al azar, sino el resultado de unos cálculos para nivelar la balanza. En primer lugar, la comparativa territorial sitúa el salario medio docente en la Comunitat en los 1.700,60 euros, frente a los 1.850,93 euros del resto de territorios; es decir, una brecha del 8,12 %.

En segundo lugar, el informe técnico cruza este dato con el coste de vida real. En ciudades como València, los precios son un 9,53 % más altos que la media española. La suma de ambos factores —alcanzar la media estatal y compensar el diferencial de precios local— sitúa la necesidad de ajuste en un 17,65 %. Con este balance, la administración valenciana enfrenta ahora el reto de corregir una pinza financiera que, de no actualizarse, seguirá obligando a sus docentes a destinar dos de cada tres euros ingresados simplemente a mantener un domicilio en el lugar donde ejercen. O a seguir compartiendo piso como sucede ahora con la mayoría de profesorado joven.



Educación defiende que la integración de los colegios "busca lo mejor para todo el alumnado y compensar desigualdades"

La consejera Begoña Pedrosa aclara todas las dudas sobre la reorganización del mapa escolar de Euskadi y las fusiones de centros escolares en los tres territorios

Idoia Alonso NTM. Bilbao 24-01-

La pérdida de 13.000 escolares desde el año 2020 por la crisis de natalidad y el goteo anual de 8.000 estudiantes de origen extranjero con el curso empezado obligan a repensar el mapa escolar de Euskadi. La situación que se pretende evitar es mantener centros de alta complejidad educativa, con tres o cuatro estudiantes por aula, y muchos de ellos con un nivel socioeconómico bajo. En una palabra, guetos. Esta semana la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, ha anunciado la fusión de 12 centros públicos de Bilbao, Basauri, Getxo y Leioa y el cierre de cuatro para reubicar a sus 200 estudiantes. Estos centros seguirán el mismo camino que este curso están transitando las comunidades escolares de los centros Virgen de la Guía y Maestro Zubeldia en Portugalete, así como las de Pio Baroja y Txurdinaga en Bilbao. En Araba se ha creado Arriagako Haritza Eskola de la fusión de Padre Orbiso y Umandi Ikastola y se han integrado Ongarai y Anaitasuna Ikastola. También se está trabajando en acometer procesos similares en Araba y Gipuzkoa, pero no supondrá el cierre de ningún centro.

Que baje la persiana de la escuela de cualquier barrio por la que han pasado hasta seis generaciones, como es el CEIP Tomás Camacho (Bilbao, 48 alumnos de 5 a 12 años) puede resultar triste y algo convulso. Pero la evolución demográfica obligará al Departamento de Educación a seguir reorganizando el mapa educativo en base a criterios de "sostenibilidad", pero también de "equidad" para crear centros "donde lo que queremos es que tenga éxito educativo todo el alumnado". Así lo explica la consejera de Educación, Begoña Pedrosa, en la primera entrevista que concede tras el anuncio sobre la fusión de una docena de centros el próximo curso.

Confianza y tranquilidad

Uno de los primeros mensajes va dirigido a las familias que han mostrado su inquietud porque temen que sus hijos se sientan desarraigados en el centro de acogida y que, además, no jueguen en pie de igualdad con sus nuevos compañeros. Unos compañeros que, en muchos casos, serán bilingües, dominarán el euskera y pertenecerán a otro extracto social. "Es muy humano sentir lo que sienten las familias, es muy legítimo, pero van a estar muy bien cuidados". Pedrosa explica que "habrá procedimientos de acogida socioemocional para todas las familias que se integran y los equipos directivos están muy bien formados y muy sensibilizados con este tema". En este sentido, añade que "van a tener más recursos y encima van a estar muy bien cuidados. Eso es lo que hay decir a las familias: confianza y mucha tranquilidad".

Nuevo Mapa Escolar

En el marco de la Ley vasca de Educación (2023 y de acuerdo con las directrices derivadas del Pacto Educativo de 7 de abril de 2022, el Departamento de Educación está llevando a cabo una reorganización progresiva de la red pública orientada a garantizar la suficiencia, sostenibilidad y equidad de la oferta



educativa. Estas actuaciones se enmarcan en la Estrategia Eskola Bikaina Denontzat, que establece una respuesta integral al reto de la segregación escolar y a la reorganización del mapa educativo desde criterios de calidad, inclusión y equidad. En este sentido, los procesos de integración son procesos especialmente complejos que necesitan desarrollarse a lo largo del tiempo con la implicación máxima de los agentes involucrados para una integración operativa efectiva.

El siguiente mensaje se dirige a la sociedad a fin de explicar el trasfondo del proceso de integración, fusión y cierres de centros que ya se ha iniciado en el marco de la Ley vasca de Educación (2023) y la Estrategia Eskola Bikaina Denontzat para erradicar la segregación escolar. “El año pasado hicimos procesos de integración en Araba y pusimos en marcha procesos de reflexión tanto en Gipuzkoa como en Bizkaia que dependen mucho de la realidad de cada centro. Hay una cosa que tenemos que explicar muy bien a la sociedad, que son los cambios demográficos que estamos teniendo. Otro elemento que tenemos que poner encima de la mesa es que Euskadi cada vez es más diversa”. En este punto, afirma que una sociedad como la vasca no puede permitir que el alumnado más vulnerable se concentre en unos centros determinados.

EL DEBATE

Estas son las familias profesionales más demandadas para este 2026

La oferta formativa se ha adaptado a la nueva realidad, ya que en los últimos años han proliferado los ciclos oficiales en modalidad online, que permiten compatibilizar estudios y trabajo

El Debate. 26 ene. 2026

La Formación Profesional continúa ganando protagonismo en el mercado laboral español y se consolida en 2026 como una de las opciones formativas con mayor salida profesional. La creciente demanda de perfiles técnicos especializados por parte de las empresas está redefiniendo las prioridades educativas y situando a la FP en el centro de las políticas de empleo y cualificación. Así lo reflejan los datos del Informe Infoempleo Adecco 2025, que apuntan a un cambio estructural en las necesidades del tejido productivo.

Las ofertas de trabajo se concentran cada vez más en familias profesionales estrechamente ligadas al funcionamiento de las empresas y a los procesos de transformación económica y digital. Administración y Gestión, Electricidad y Electrónica, y Comercio y Marketing figuran entre las áreas con mayor volumen de vacantes, impulsadas por la necesidad de personal cualificado en tareas administrativas, técnicas, comerciales y tecnológicas. Se trata de perfiles que combinan conocimientos prácticos con una rápida capacidad de inserción laboral.

La FP gana terreno frente a la universidad

El peso de la Formación Profesional en el empleo ha alcanzado cifras históricas. Durante el último año, el 46,96 % de las ofertas publicadas en España solicitaban un nivel formativo de FP, lo que supone un aumento de cinco puntos respecto a 2023. En paralelo, las vacantes dirigidas a titulados universitarios han retrocedido de forma significativa y representan actualmente el 21,42 % del total, seis puntos menos que el año anterior.

Este crecimiento no es homogéneo en todos los niveles. Los ciclos de Grado Superior son los grandes protagonistas de esta evolución: ya concentran el 33,03 % de las ofertas de empleo, tras crecer más de siete puntos en solo un año. Por el contrario, los titulados de Grado Medio han visto reducirse su peso hasta el 13,93 %, una tendencia que refuerza la apuesta empresarial por perfiles más especializados y con mayor cualificación técnica.

Francisco Cámara, director general de Universae, comenta: «2026 promete ser un año lleno de oportunidades para aquellos que se decanten por la FP. Disponemos de una amplia oferta de titulaciones *online* alineadas con las crecientes necesidades del mercado laboral».

Las áreas con mayor demanda reflejan también los cambios estructurales de la economía. En Administración y Gestión se buscan profesionales capaces de desenvolverse en entornos cada vez más digitalizados, con competencias en finanzas, organización empresarial y soporte a la dirección. A esta familia se suman perfiles híbridos, vinculados a la informática y los sistemas, que responden a la creciente intersección entre gestión y tecnología.

En el ámbito de Electricidad y Electrónica, la demanda está ligada a la implantación de infraestructuras, redes de telecomunicaciones, automatización y sistemas inteligentes, tanto en el sector industrial como en servicios. Por su parte, Comercio y Marketing continúa ampliando su peso gracias al crecimiento del comercio internacional, la logística, las ventas y el marketing digital, áreas clave para la competitividad de las empresas.

La oferta formativa también se ha adaptado a esta realidad. En los últimos años han proliferado los ciclos oficiales en modalidad *online*, que permiten compatibilizar estudios y trabajo y facilitan el acceso a la FP a un perfil de alumnado cada vez más diverso. Con los procesos de matriculación abiertos de cara al próximo curso,

la FP se presenta como una alternativa cada vez más sólida para quienes buscan una formación práctica, orientada al empleo y alineada con las necesidades reales del mercado laboral.



“La FP integrada de Euskadi es flexible y está al servicio de las personas y de las empresas”

La última década ha crecido más de un 25% la matriculación en la FP detrás de los altos niveles de inserción laboral hasta alcanzar los 51.000 estudiantes. La consejera de Educación detalla en esta entrevista los pormenores de la Estrategia FP Euskadi 2030

Idoia Alonso NTM. Bilbao 26-01-26

El lehendakari recordaba hace unos días su paso por Deusto y cómo siendo de Ezkerraldea debía escuchar aquello de que la universidad era “una fábrica de parados” y la FP algo de “segunda”, cuando hoy en día son “motivo de orgullo”. No es una mala forma de resumir el último cuarto de siglo.

—Yo vengo también de esa misma época y de esos mensajes en los que la Formación Profesional estaba desprestigiada y no tenía el reconocimiento de las familias. Lo que hemos conseguido es poner la FP al servicio de la sociedad y de las personas. Esa observación del lehendakari es muy gráfica en ese sentido. La FP de Euskadi es un modelo que ha logrado un nivel de madurez muy óptimo, somos referencia a nivel estatal e internacional y ha cogido un prestigio que hay que poner en valor.

También dijo que no “nos podemos dormirnos en los laureles”.

—Así es. Hay que seguir trabajando e innovando, hay que poner el radar e interpretar la sociedad en tiempos en los que hay movimientos muy convulsos a nivel internacional.

¿Cuál es la ventaja competitiva de la FP?

—Trabajamos para que todo aquel que apueste por la FP de Euskadi pueda tener una salida profesional digna, un proyecto de vida y poder seguir estudiando, porque no nos olvidemos que la FP también abre la puerta a la universidad. Ese es el mensaje para las familias, que la FP no es la FP de los ochenta, como decía el lehendakari, sino una formación de vanguardia y prestigio con un alto grado de inserción laboral.

Hace tiempo que no se escucha nada sobre la segunda sede Tknika. ¿Han descartado crear el Centro de Innovación Aplicada de Formación Profesional en la isla de Zorrotzaurre?

—Para nada. Es algo que tenemos en agenda.

¿Y para cuándo?

—Estamos ideando el proyecto y vendrá cuando tenga que venir. Pero es algo que tenemos agendado con mucha ilusión y pensamos que en Bizkaia también necesitamos Tknika. Ahora mismo no te voy a dar una fecha porque no sería riguroso por mi parte. Pero es algo que tenemos muy claro que queremos poner en marcha.

Acaba de presentar la Estrategia FP Euskadi 2030 ante 300 profesionales y el tejido económico como la hoja de ruta de la FP en un contexto lleno de incertidumbres. ¿A qué retos viene a responder?

—Los retos son muy complejos. Tenemos un gran reto sociodemográfico porque hay menos nacimientos y muchas jubilaciones. Por otro lado, hay que responder a las necesidades de las empresas de nuestro entorno teniendo en cuenta que los cambios los perfiles profesionales van muy rápido. Y ahí la FP está aportando para construir el futuro. Tenemos cambios sociales con movimientos migratorios donde la FP tiene un protagonismo muy especial.

¿Cómo?

—Estamos adaptando itinerarios de aprendizaje para todas esas personas que están llegando y quieren recualificarse a través del sistema de acreditación de las competencias profesionales. El último año creo que han sido más de 3.000. Desde los centros también se ofrece formación a lo largo de la vida para aquellos que quieren seguir desarrollando su carrera profesional. Formamos a casi cuarenta mil personas que llegan vía Lanbide. Nuestros centros son activos y están en constante ebullición, son lugares donde pasan muchas cosas. Estamos formando a chavales de diecisiete años, pero al mismo tiempo tenemos personas de cuarenta y cincuenta años por la tarde que vienen a aprender un oficio o nuevas competencias. Eso es la FP integrada de Euskadi, un modelo muy flexible, con muchísimos procesos de innovación que trabaja al servicio de la sociedad y de las empresas.

La escasez de perfiles cualificados es una queja permanente de Confebask y de patronales sectoriales, como la de la construcción ¿Tiene base ese descontento?

—Habría que ver los números, lo que sí puedo decir es que en estos momentos la FP responde a lo que las empresas le están pidiendo. Tenemos un sistema de innovación aplicada que trabaja en cada comarca con



unos mecanismos muy ágiles. La FP Dual está ahí y funciona de una manera extraordinaria. Los chavales desde el minuto uno están haciendo prácticas inmersos en el entorno profesional y el profesorado está haciendo proyectos de innovación con las empresas. Por lo tanto, tenemos información de primera mano, lo que nos ayuda a responder a esos perfiles.

Entonces no hay fundamento para esa queja.

—Es cierto que hay perfiles en los que está costando muchísimo más, como el de servicios. Tenemos escuelas de hostelería que están sacando egresados cada año en un ámbito en el que necesitamos profesionales. La construcción está mejorando también sus números. En este sector, sobre todo, hay trabajadores inmigrantes y eso también hay que ponerlo en valor. Pero hay un dato muy importante y es qué quieren los jóvenes hoy en día.

¿Qué quieren?

—Para hacer esta estrategia ha sido interesante escuchar a los profesionales y a la industria pero también a los futuros trabajadores, que es la juventud vasca. Una de las cosas que ha salido es que la juventud quiere trabajar, tiene motivación por trabajar y por aprender, pero también pide entornos de trabajo más cooperativos, más humanos. Es interesante que tengamos en cuenta que la sociedad ha cambiado y que va a cambiar más. Y es importante que las empresas tengan estos elementos en cuenta.

La tasa de paro juvenil se sitúa en el 9,4%. En un contexto de paro estructural, mejorar las condiciones laborales parece necesario.

—Hay sectores en los que los jóvenes pueden elegir dónde trabajar hoy en día y eso es una buena noticia. El porcentaje de empleabilidad en la FP ronda el 85% y en algunas familias incluso el 90%, lo que nos dice que estamos respondiendo a las necesidades, y no solo técnicas. Una directora de innovación nos decía que lo técnico viene de mano, que incluso la empresa tiene las herramientas para desarrollar técnicamente al alumnado, pero lo que quieren es base. Quieren personas que tengan unos valores muy determinados, que sean flexibles, que se adapten a los cambios, que sepan trabajar en equipo, que tengan un apego por la transformación social. Todo eso también es la FP, formar personas y talento, que es uno de los ejes principales de la nueva estrategia 2030.

Estamos dando rodeos para no ver el elefante rosa en la habitación. Me refiero al tema salarial. Hace escasas semanas incluso Pradales dijo que se puede evitar la fuga de talento joven “ofreciendo mejores salarios” en respuesta a las críticas que planteó la presidenta del empresariado vasco, Tamara Yagüe.

—El salario es muy importante porque es el elemento que permite emanciparse y realizar un proyecto de vida. Pero vuelvo a insistir en la idea de que los jóvenes hoy en día buscan también otros incentivos en sus primeros empleos. Sobre todo buscan flexibilidad, trabajos híbridos, más conciliación, buscan entornos de trabajo más humanos donde primen los valores además del esfuerzo por trabajo y la ambición por tener éxito en la vida, que también. Creo que son dos caras de la misma moneda. Esa ambición por tener éxito, por reforzar la economía de Euskadi, también es uno de los elementos más importantes para el bienestar social. Si no tenemos una industria fuerte, si no tenemos una economía robusta, no tenemos bienestar social.

A día de hoy los centros tienen 20.000 empresas colaboradoras, el hecho diferencial que ha convertido la FP vasca en referente internacional. ¿Se ha tocado techo?

—Creo que las empresas con las que colaboramos tienen una gran fidelidad y confianza en el modelo de FP que tenemos en Euskadi. Cada vez que visito un centro pido que haya alguien del entorno empresarial de la comarca y da gusto escucharles porque realmente ponen en valor el trabajo en red que se hace. Desde el minuto uno, el modelo integra al alumnado en entornos profesionales reales donde puede ir conociendo de primera mano qué es trabajar en equipo, qué es sentarse en un taller, cómo tiene que responder ante las exigencias y los compromisos de un entorno profesional. Todo eso es lo que llamamos transversal. Saber manejar la máquina es core, pero saber estar, colaborar y entender que cualquier decisión que tomamos en una empresa tiene una trascendencia es transversal. Y lo aprenden desde el minuto uno.

Siempre se plantea la duda sobre si se cubren con becarios puestos de trabajo. ¿Cómo verifican que no es así?

—Tenemos un sistema muy riguroso donde hay una mentorización, tenemos un tutor en la empresa y tenemos un tutor en los centros de FP. Siempre se hacen encuestas de satisfacción porque son procesos de calidad que nos ayudan a mejorar. Pienso que en Euskadi se hace con rigor y yo tengo plena fe en que se trabaja siempre desde la responsabilidad.

Euskadi fue pionera en lanzar hace más de una década la FP Dual Intensiva, la verdadera FP en alternancia con hasta 1.100 horas de formación práctica. ¿Qué balance hace?

—Primero hay que buscar las empresas que estén dispuestas a tener al alumno o a la alumna durante un tiempo muy significativo. La tutorización que hace la propia empresa, la coordinación con el centro y la evaluación suponen un gran trabajo. Hemos subido un 20% en FP Dual Intensiva y eso no se hace de

cualquier manera. Eso se hace porque hay una planificación y hay una apuesta clara por ese modelo de FP Dual. Sabemos que hay otras comunidades que están teniendo muchas dificultades en conseguir estos objetivos.

¿A qué atribuye el éxito del modelo vasco?

—Nuestro entorno es muy industrial y hay un tejido productivo muy arraigado, eso nos ayuda. Y además en diferentes sectores, porque si algo ha hecho Euskadi es apostar por la diversificación. Cada comarca tiene su propia oferta industrial y eso nos ayuda a poder desplegar mejor toda la estrategia. Pero no nos podemos quedar ahí, hay que seguir, somos y tenemos que ser un gobierno que no solo esté para asegurar que haya unos servicios públicos de calidad. Somos un gobierno que debe pensar en el futuro. Estamos siempre en esa avanzadilla, tenemos que estar en esa avanzadilla. Y yo diría que la FP de Euskadi, precisamente, es ejemplo de esa manera de entender la política y de lo que es gobernar un país.

El 83% de los 662.000 puestos de trabajo que se crearán hasta 2035 será para reemplazar las jubilaciones. Sin embargo, Euskadi incorporará a un joven por cada cuatro jubilados.

—Las personas migrantes van a tener un papel importante. En los últimos tres años ha crecido un 33% el número de personas extranjeras en la FP. Es una tendencia que hay que cuidar. Este año ha habido más de 3.000 recualificaciones. Eso significa que estas personas vienen aquí y adquieren una acreditación de competencias que les abre la puerta, en muchos casos, para seguir estudiando o para incorporarse al mercado laboral. Tenemos herramientas y dentro de la nueva estrategia hay objetivos específicos que están mirando a este perfil.

Uno de los debe en la balanza de resultados de la FP vasca es la segregación por género. Apenas el 35% de las estudiantes son mujeres y solo un 10% de las chicas estudia familias industriales y tecnológicas. ¿Qué falla?

—Efectivamente, sigue siendo un gran reto. De hecho está recogido como un objetivo específico en la estrategia, que es novedoso. Cuando tú pones un objetivo y determinas unos indicadores es para hacerle un seguimiento y traerlo al epicentro. Lo que queremos es hacer un diagnóstico serio, riguroso, por familias, poniendo énfasis allá donde pensamos que hay más déficit y con ese diagnóstico atacar ese reto. Esto va a ser en breve. Por otro lado, creo que en el ámbito de la orientación hay que mejorar, buscar referentes, hablar directamente con las empresas y concienciar más a las familias. Creo que ahí seguimos teniendo mucho margen de mejora. Esta estrategia, lo bueno que tiene, es que lo ha traído al centro del debate. Con lo cual, es un reto, pero vamos a abordarlo en los próximos años con rigor y determinación.

Uno de los 'items' que su hoja de ruta hereda del exviceconsejero, Jorge Arévalo, es la "anticipación". ¿Cuáles los sectores emergentes que han identificado?

—Hay muchos sectores, por ejemplo el ámbito tecnológico, el biosanitario, la robótica, fabricación avanzada... Teknika es quien monitoriza todas esas necesidades emergentes y lidera proyectos específicos, aunque los centros también desarrollan proyectos directamente con empresas de su entorno. También estamos trabajando mucho en el ámbito sociosanitario, la inclusión, la intervención social. Es un abanico muy amplio. La internacionalización también nos permite anticiparnos a nuevas necesidades. Estamos trabajando en 80 proyectos internacionales. Eso es algo, yo diría, de récord. Estamos viendo qué ocurre fuera de Euskadi, pero también estamos llevando proyectos más allá de Euskadi. Eso nos ayuda a estar siempre por delante. Conocemos otros sistemas de fabricación, incluso en el ámbito de las metodologías. Una de las cosas que hemos visto es que en el ámbito de las metodologías somos muy innovadores. Tenemos el modelo Ethazi, que es por retos.

europapress.es

El 46% de los padres apuesta por fijar en los 16 años la edad mínima de acceso a redes sociales, según un estudio

Los menores españoles pasaron en redes sociales 77 minutos al día, 10 minutos más que en 2024

MADRID, 26 Ene. (EUROPA PRESS) - El 46% de los padres considera que la edad mínima para acceder a las redes sociales debería situarse en los 16 años, como ha establecido el Gobierno australiano. En diciembre de 2025, Australia se convirtió en el primer país del mundo en prohibir el uso de redes sociales a menores de 16 años.

Así se desprende del estudio anual de Qustodio 'Perdidos en el scroll: la crianza en la era de los algoritmos, las apps y la IA', que analiza las tendencias y el uso digital durante 2025 de 400.000 familias con hijos de entre 4 y 18 años de España, Francia, Reino Unido, Estados Unidos, Australia y Brasil.

El informe indica que el 51% de los padres que usan herramientas de control parental las instala, por primera vez, en los dispositivos de sus hijos entre los 10 y los 12 años, coincidiendo con la llegada del primer teléfono móvil. Casi la mitad de los niños españoles lo recibe a los 12 años.



A nivel global, el tiempo registrado en 2025 en redes sociales asciende a 64 minutos al día, superando por primera vez la barrera de la hora desde la realización del primer estudio en 2019. De los seis países analizados, España continúa encabezando la lista con 77 minutos al día, 10 minutos más que en 2024, con un máximo histórico en agosto (92 minutos al día).

Por plataforma, TikTok se mantiene como la red favorita, aumentando su uso en casi un 12% entre los menores españoles; Instagram alcanzó los 85 minutos al día, 2 minutos menos que en 2024; Pinterest aumentó su uso de 8 a 10 minutos al día; y BeReal y X disminuyeron de 7 a 4 minutos al día y de 10 a 9 minutos al día, respectivamente.

CHATGPT PARA HACER DEBERES Y HABLAR

En cuanto al uso de herramientas de Inteligencia Artificial (IA), el porcentaje de niños españoles que utiliza ChatGPT ha pasado de 14% en 2024 a un 44% en 2025, principalmente, para hacer los deberes o pedir consejo, así como para conversar y hablar (17%).

Respecto al tiempo de uso de programas informáticos diseñados para simular conversaciones humanas (chatbots), el estudio indica que PolyBuzz (70 minutos al día) o Character AI (49 minutos al día) registran un tiempo más elevado que ChatGPT.

La gerente de comunicación de Qustodio, Emily Lawrenson, cree que "la tecnología forma parte de la vida familiar y su impacto va mucho más allá del uso de los dispositivos". "Los progenitores son cada vez más conscientes de la necesidad de acompañar, poner límites y orientar en el entorno digital desde edades tempranas, pero también se enfrentan a nuevos desafíos, como el uso de la IA como apoyo emocional o los chats de los videojuegos", ha indicado.

Ante este escenario, Emily Lawrenson considera que "es esencial reforzar el diálogo, la supervisión y la educación digital para que la tecnología sea una aliada en el desarrollo de niños y adolescentes, y no un factor de riesgo".

La investigación, publicada este lunes, muestra que el 77% de las familias identifica TikTok como una de las aplicaciones que presenta mayores amenazas para los menores. El tiempo de uso diario de las pantallas fuera de las aulas por parte de los menores se mantiene durante 2025, con una media de 4 horas.

En las plataformas de vídeo online, el consumo se ha visto reducido en 4 minutos al día a nivel global y ha bajado en 2 minutos al día en España, donde el consumo ha pasado de 39 a 37 minutos diarios.

Por plataforma, YouTube es la más usada tanto a nivel global (69 minutos al día) como en España, donde el tiempo de uso se ha reducido a 43 minutos al día, un minuto por debajo de la media del año anterior; mientras que Disney+ es la única que ha aumentado su tiempo de uso entre los menores españoles, alcanzando los 32 minutos al día. Prime Video y Netflix han bajado de 34 a 32 minutos al día y de 34 a 29 minutos al día, respectivamente. Por su parte, Twitch mantiene su tiempo de uso en 22 minutos al día.

CAE EL TIEMPO DE USO DE VIDEOJUEGOS

Por su parte, el tiempo dedicado a los videojuegos, a nivel mundial, baja 5 minutos con respecto a 2024 (de 37 a 32 minutos al día) en dispositivos móviles y 10 minutos en ordenador (de 71 a 61 minutos al día). Roblox se mantiene globalmente como la app de videojuegos más popular del 2025, con un tiempo de uso de 76 minutos al día en dispositivos móviles y 137 minutos al día en ordenador.

En España, el tiempo de juego en dispositivos móviles disminuye de 26 a 23 minutos al día y en ordenador, de 57 a 46 minutos al día. Entre los videojuegos más utilizados en aplicación móvil destacan Roblox (63 minutos al día), Clash Royale (22 minutos al día), Brawl Stars (20 minutos al día), Among Us (15 minutos al día) y Stumble Guys (15 minutos al día).

En el caso del juego en ordenador, los menores españoles juegan a Valorant (114 minutos al día), Roblox (113 minutos al día), Fortnite (109 minutos al día), Rocket League (74 minutos al día) y Counter Strike 2 (69 minutos al día). Según los autores del estudio, el chat presente dentro de los videojuegos se ha convertido, en algunos casos, en un escenario de amenazas para los menores.

El tiempo que los niños pasan en las apps educativas se mantiene mundialmente en los 6 minutos al día, 1 minuto por encima de la media española. Minecraft: Education (44 minutos al día), Kahoot! (9 minutos al día), Gauth (7 minutos al día), Duolingo (6 minutos al día) y Photomath (5 minutos al día) son las herramientas utilizadas.

El estudio muestra también que España continúa en la última posición respecto al uso de aplicaciones de comunicación: los usuarios más jóvenes acumulan 22 minutos al día de tiempo de uso en estas apps, frente a los 32 minutos al día de la media global.

De este modo, tanto a nivel mundial como nacional, Snapchat (59 minutos al día y 23 minutos al día, respectivamente) continúa siendo la más usada, por delante de WhatsApp, que, a nivel global, ha pasado de 37 minutos al día en 2021 a 17 minutos al día en 2025. En España, la bajada se acentúa al pasar de 41

minutos al día a 22 minutos al día. Discord, Microsoft Teams y Telegram completan la categoría con un tiempo de uso entre los jóvenes españoles de 19 minutos al día, 8 minutos al día y 8 minutos al día, respectivamente.

EL PAÍS

A los ricos no les gusta la FP: uno de cada cuatro aún cree que no tiene prestigio

La mayoría de la sociedad española tiene buena opinión de la Formación Profesional pero persiste una mirada peyorativa entre gente con alto nivel educativo y de ingresos, según un estudio

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 26 ENE 2026

La mayoría de los españoles tiene una buena imagen de la Formación Profesional. El 69% afirma tener una visión positiva o muy positiva de ella, frente a un 8% negativa. Tres cuartas partes consideran que facilita una “inserción laboral rápida”. Y en torno al 60% la consideran más especializada, más útil para encontrar trabajo, y más adaptada a las necesidades de las empresas que ir a la Universidad. Al mismo tiempo, sin embargo, una magra mayoría del 51% cree que permite “acceder a empleos con buenos salarios” y persiste una cierta mirada clasista hacia los estudios, según el Barómetro de la Formación Profesional publicado este lunes por CaixaBank Dualiza.

El sondeo, basado en 1.523 entrevistas realizadas en otoño, refleja diferencias significativas en la opinión de los ciudadanos en función de la clase social. La visión negativa sobre la FP aumenta un 50% entre las personas de ingresos altos (alcanza el 12% entre ellas) respecto a las de ingresos bajos (8%). Uno de cada cuatro encuestados de clase alta (el 26%) afirma, además, que en su entorno familiar y social estudiar Formación Profesional tiene “poco o nada prestigio”, el doble que entre los de ingresos bajos (13%) y medios (12%).

En su entorno familiar y social, estudiar FP se considera...
% de encuestados de cada grupo que elige cada opción

Respuesta	Total	Nivel de estudios			Nivel de ingresos		
		Bajo	Medio	Alto	Bajos	Medios	Altos
Muy/bastante prestigioso	22%	28%	24%	13%	25%	24%	13%
Neutral	60%	57%	62%	62%	57%	62%	61%
Poco/nada prestigioso	14%	8%	11%	23%	13%	12%	26%

**Nivel de estudios bajos: hasta Educación Secundaria Obligatoria (ESO); medios: Bachillerato + Formación Profesional de Grado Básico + Formación Profesional de Grado Medio; Altos: Formación Profesional de Grado Superior + Estudios universitarios + Estudios de postgrado*

Tabla: Fundación por la Formación Dual Caixabank / EL PAÍS

El estudio de CaixaBank Dualiza estructura a la población en cuatro grupos en función de la percepción sobre la FP que muestran sus respuestas: afines (28%), ambivalentes (41%), desinformados (22%) y detractores (9%). Esta última categoría, que presenta “una mayor proporción de personas con estudios universitarios superiores y niveles de renta más altos”, es la más “escéptica sobre la capacidad de la FP para garantizar buenos salarios y un desarrollo profesional a largo plazo (P20)”, “valoran sistemáticamente a la universidad como una opción superior en prestigio, calidad y eficacia para el desarrollo profesional”, y “tienen un contacto escaso o nulo” con estos estudios, lo que según los autores del estudio “refuerza su visión teórica y desactualizada”.

Otro ejemplo de esa brecha socioeconómica y cultural ante la FP se observa cuando a los entrevistados se les pregunta por cuáles creen que son las principales razones para elegir la FP. La mayoría de los de ingresos altos (53%) y nivel educativo superior (52%) mencionan entre ellas que los estudiantes de Formación Profesional “tuvieron más dificultades en los estudios previos”. Una opinión que, en cambio, solo comparte un tercio de los encuestados de ingresos bajos y un 44% de ingresos medios. “Esto confirma”, concluye el documento, “que la batalla por el prestigio no es solo académica, sino también una lucha contra un prejuicio de clase que la posiciona como una opción por descarte y no por elección”.

A la vez, solo una de cada cuatro personas de ingresos altos señala como motivo para que un alumno elija la FP el hecho de que “cuesta menos dinero a la familia” que otras opciones. Una proporción que sube al 38%



entre la población de ingresos bajos. Suponiendo que un estudiante no repita curso, un chaval puede obtener el título de FP de grado medio (que dura dos años) a los 18. Y a los 20 puede haber terminado el grado superior. Los estudios son, además, gratuitos en la enseñanza pública, salvo en Madrid y Cataluña. En cambio, la forma más rápida de ir a la universidad es cursar el bachillerato (que se acaba a los 18). Después las carreras duran al menos cuatro años, y en la enseñanza pública cuestan entre 2.800 y 4.600 euros, según la rama y la comunidad autónoma.

El grupo de edad en el que la visión positiva de la FP resulta menos fuerte es el de 25 a 34 años (la tiene el 59%, 10 puntos menos que la media), que es también la franja con mayor proporción de estudios superiores. El grupo con mejor opinión es, en cambio, el más joven de los entrevistados, el de 16 a 24 años (73%), seguidos de los que abarcan de 45 a 65 años (70%).

Principales demandas

Las mejoras más urgentes en la FP son, según los encuestados, aumentar el número de plazas públicas disponibles (lo señala el 45%), aumentar los recursos e infraestructuras educativas (32%) y la variedad de especialidades formativas (31%).

La rápida expansión que está experimentando la Formación Profesional, que según la previsión del ministerio alcanzará este curso los 1.218.347 estudiantes (los datos definitivos se publicarán en verano), lo que representa un aumento del 2,4% respecto al pasado, en un contexto en el que el conjunto de las enseñanzas ha perdido un 0,4% de la matrícula, se debe, en parte, al gran número de adultos que cursan los estudios para reciclarse laboralmente o progresar en sus puestos. Un fenómeno que también aparece en los resultados de la encuesta: la mitad de los entrevistados considera que la FP es “la vía adecuada para la recualificación profesional”, y un 47% la considera clave para la formación de adultos.

elPeriódico.com

La FP gana prestigio social, pero todavía tiene dos frenos: el desconocimiento de la FP dual y la escasa orientación

Un informe de CaixaBank Dualiza asegura que solo el 11% de la ciudadanía conoce bien la modalidad de ciclos que combinan la formación en el aula y en la empresa. El estigma que todavía arrastra la FP tiene un fuerte componente socioeconómico y se debe a un “prejuicio de clase”

Olga Pereda Madrid26 ENE 2026 12:20

Tras décadas de injusto arrinconamiento académico, político y social, la Formación Profesional tiene una imagen mayoritariamente positiva. Casi siete de cada diez personas (68,7%) consideran que son unos estudios muy o bastante válidos, percibidos como un factor clave para la inserción laboral y mejorar la competitividad de las empresas españolas. El veredicto favorable aumenta con la cercanía. El 74% de quienes han cursado FP la aplaude frente al 66% de quienes carecen de estos estudios. Es decir, conocer la FP es valorarla positivamente. La buena fama y la expansión tienen, sin embargo, dos frenos: el desconocimiento de la modalidad dual (que combina formación en el aula y la empresa) y la escasa orientación que reciben los estudiantes.

Elaborado por CaixaBank Dualiza y presentado esta mañana en Madrid, el barómetro de la FP demuestra que los que más la valoran son los que la conocen y los que peor opinan de ella, los que la desconocen. La reputación de los ciclos es ocho puntos más alta en el caso de los que tienen un familiar cursándolos. El estigma que todavía arrastra la FP adolece de un fuerte componente socioeconómico. Es decir, existe un “prejuicio de clase”. A pesar de que la FP está ganando prestigio a pasos agigantados y ya no es la hermana pobre del sistema educativo, el perfil detractor o escéptico está muy relacionado con niveles de estudios e ingresos altos. Este segmento de la población es el que sigue creyendo que la FP es una opción de descarte y no de elección. Es decir, están convencidos de que se elige por dificultades en los estudios previos.

El barómetro alerta ante el hecho de la modalidad dual solo es bien conocida por el 11% de los encuestados, 1.523 personas entre los 16 y los 65 años o más residentes en las 17 autonomías y con todo tipo de nivel de estudios: desde la ESO como máximo hasta FP, universidad y posgrados. El 45% no la conoce y el resto tiene una idea muy superficial. Los que menos saben de ella son las personas más mayores, que tiene un papel fundamental en los hogares dado su papel de ‘influencers’ familiares.

A pesar de que la actual legislación convierte a toda la FP en dual, la realidad es que el alumnado de esta modalidad sigue siendo minoritario. Los estudiantes matriculados en FP (curso 2023-24) asciende a 1.137.357.

De ellos, 60.018 cursan dual, según la estadística oficial del Ministerio de Educación y FP. Es decir, poco más del 5%.

La FP dual no solo mejora la calidad del aprendizaje sino que dispara las posibilidades de encontrar empleo. El pasado noviembre, el ministerio publicó una estadística que aseguraba que en el primer año tras terminar el ciclo dual, la tasa de afiliación -entendida como el porcentaje de alumnos que se encuentran en alta laboral- es del 40% en grado medio y del 63% en el superior. A los tres años, la tasa asciende al 64% y al 72% respectivamente. Un reciente estudio del Observatorio Social de la Fundación la Caixa asegura que, en Catalunya, los graduados en FP dual ganan un 28% más que los de FP tradicional.

Salarios y orientación

Además del desconocimiento del sistema dual, otro punto débil en la buena percepción social de la FP tiene que ver, precisamente, con los salarios. Casi la mitad de los encuestados por CaixaBank Dualiza (45%) creen que los sueldos de los titulados de FP son algo más bajos o mucho más bajos que los de los universitarios.

El estudio confirma que la orientación educativa es otra de las flaquezas. Un 40% considera que la orientación que reciben los jóvenes es insuficiente o prácticamente inexistente. Más de la mitad (55%) afirma no haber recibido nunca orientación específica sobre FP. Sin embargo, su impacto es positivo porque la mayoría de los que sí la recibieron la encontraron útil, siendo los centros educativos como la fuente más fiable.

Frente al bachillerato, la FP es percibida como más práctica, más especializada y más útil para encontrar trabajo. Sin embargo, el bachillerato mantiene una ventaja en prestigio social dado que solo un 25% de la población considera que la FP tiene más reconocimiento en comparación directa. Respecto a la universidad, la FP es vista como más práctica y más accesible económicamente. También más útil para encontrar trabajo. La universidad, mientras, está vista como una opción más prestigiosa socialmente y, en mayor medida, como la más eficaz para el desarrollo profesional a largo plazo.

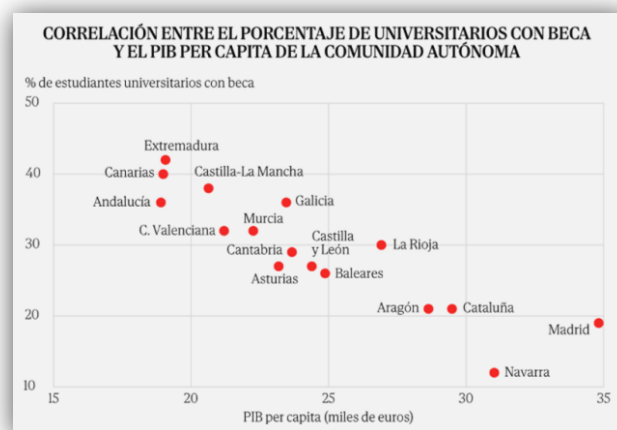
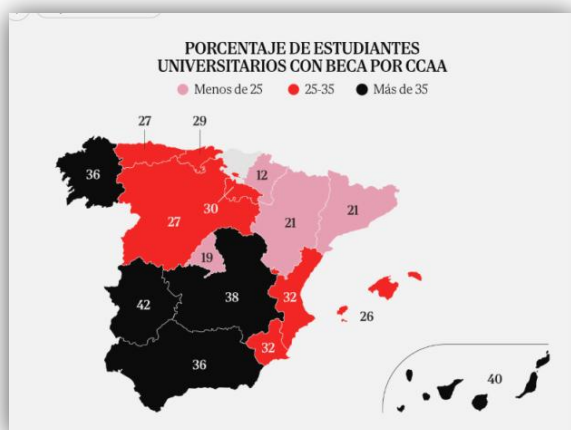
La principal demanda que realiza la sociedad es aumentar las plazas. Casi la mitad de los encuestados (45%) lo describen como la prioridad más urgente, seguida de la mejora de los recursos y las infraestructuras de los centros (32%). También destaca la necesidad de una oferta más variada de especialidades formativas y de mayores opciones que faciliten la compatibilidad con el empleo.

EL MUNDO

Las becas universitarias alcanzan ya a más de un tercio del alumnado en el sur de España

Ángel Martínez. 26 enero 2026

La reducción de la repetición de curso en etapas educativas tempranas (primaria y ESO) ha supuesto una de las transformaciones que tendrá un mayor impacto a largo plazo en la economía española. De forma más inmediata, esta fuerte reducción de la repetición escolar y del abandono de curso, muy elevada con respecto a otros países europeos, incluso tras controlar por el nivel de conocimientos del alumnado, se ha traducido en flujos relativamente mayores de alumnos hacia etapas de educación superior como la FP y la educación universitaria.

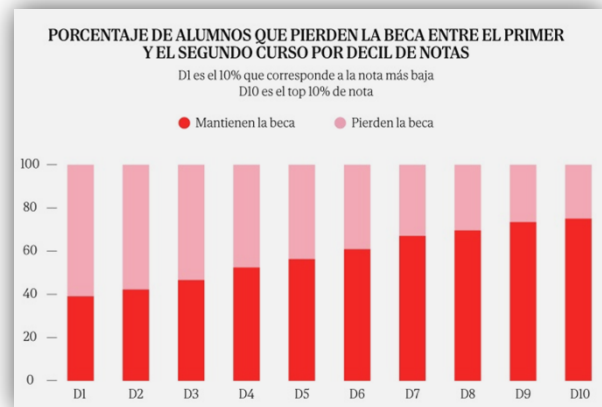
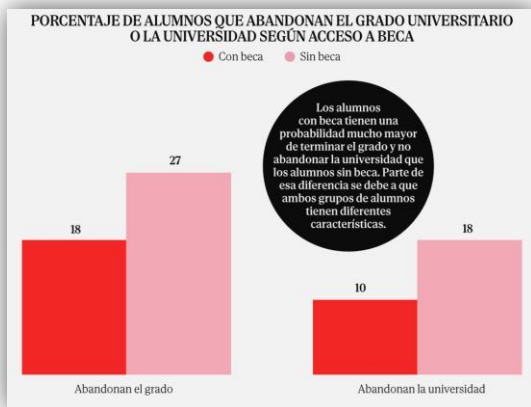


Esta última ha estado en el centro del debate educativo durante los últimos años por la creciente infrafinanciación de las universidades públicas, la expansión de las universidades privadas y, no menos importante, por el debate entorno a las notas de corte para acceder a muchos grados, especialmente en universidades de alta demanda como las situadas en Madrid y Barcelona. En toda esta cuestión hay y un aspecto que suele pasar desapercibido pero que resulta clave, especialmente a medida que un alumnado que

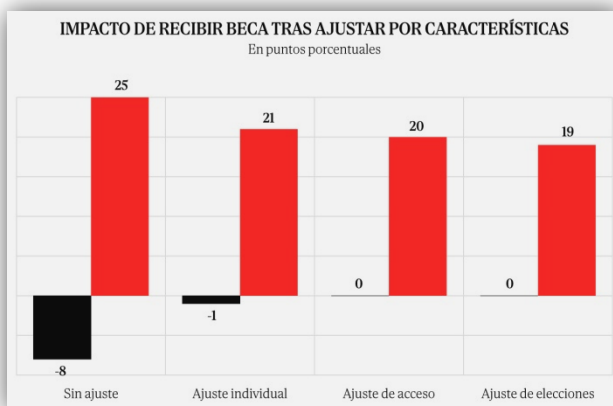
en otra época habría abandonado los estudios comienza a llegar a la educación universitaria, y este aspecto son las becas para el alumnado universitario.

Se trata de una partida de gasto que, si bien sigue siendo menor, tiene el potencial para generar efectos positivos a largo plazo sobre la sociedad y que, en los últimos años, ha crecido significativamente, pasando de un presupuesto que rondaba los 1.500 millones de euros en los años previos a la pandemia a más de 2.500 millones en apenas unos años, con el consiguiente crecimiento en el número de estudiantes becados. De acuerdo con los datos del informe de EsadeEcPol "*¿Quiénes son los beneficiarios de las becas y cómo avanzan a lo largo del periplo universitario?*", estos ya representan algo más de un tercio de todos los estudiantes universitarios en el sur de España, con porcentajes que oscilan cerca del 20% en el resto del territorio.

La gran pregunta está en si esta expansión del presupuesto en becas se traducirá en indicadores tangibles de éxito, como el incremento del porcentaje de alumnos que terminan con éxito el grado. La importancia de esto no es menor, puesto que el coste de la formación universitaria es especialmente elevado y reducir la tasa de abandono tiene un reflejo positivo sobre la eficiente de ese gasto público. El trabajo de EsadeEcPol ofrece valiosa evidencia al respecto a partir de los microdatos administrativos del Sistema Integrado de Indicadores Universitarios (SIU), que recoge datos de todos los alumnos que han pasado por el sistema universitario en los últimos años, así como su información en términos de becas y nota de acceso.



Analizando los datos de forma descriptiva, parece claro que existe un efecto positivo de las becas sobre el desempeño académico en la educación universitaria, puesto que los alumnos que reciben beca muestran una probabilidad diez puntos inferior de abandonar el grado universitario, una diferencias que baja a ocho puntos en el caso de la probabilidad de abandonar el sistema universitario por completo. Sin embargo, estos resultados pueden estar afectados por un importante sesgo de composición, puesto que a medida que avanza la educación universitaria, muchos estudiantes pueden perder su beca por varias razones, o directamente abandonar sus estudios universitarios.



Los datos apuntan en esa dirección, puesto que la probabilidad de que un alumno pierda su beca entre el primer y el segundo curso universitario depende en gran medida de su nota de acceso de la universidad. Concretamente, un 60% de los estudiantes con menor nota de acceso que tenían beca en el primer año la pierden al pasar al segundo, un porcentaje que se reduce a un 25% entre los alumnos con mayor nota de

acceso. Es decir, es posible que las diferencias entre alumnos con y sin beca se generen porque los alumnos con beca con un menor desempeño van perdiendo la beca o abandonando el sistema universitario a medida que avanzan en su formación, generando así un sesgo de selección.

Para controlar por este sesgo de composición, los autores del informe, Lucía Cobreros y José Montalbán Castilla, introducen una serie de controles para poder juzgar de forma más correcta el efecto que tienen las becas universitarias sobre el desempeño académico de aquellos alumnos que las reciben. Los resultados apuntan a que, tras controlar por las características del alumnado, la diferencia entre alumnos becados y no becados en la probabilidad de que abandonen sus estudios universitarios se reduce al mínimo, aunque todavía se encuentra un efecto positivo sobre la probabilidad de terminar el grado en el tiempo correspondiente.

De hecho, los autores realizan un interesante análisis de heterogeneidad para evaluar cómo cambia el impacto de las becas en el desempeño en función de la nota de acceso a la universidad de los alumnos que las reciben. El efecto positivo de recibir una beca sobre la probabilidad de acabar el grado a tiempo es significativamente superior entre los alumnos con una menor nota de acceso, con un efecto de 25 puntos porcentuales, que va descendiendo hasta los 7,5 puntos entre los alumnos becados con mayor nota de acceso (decil 10).

El diagnóstico que emerge de estos datos plantea un desafío incómodo para los responsables de política educativa: las becas universitarias funcionan, pero no de la manera uniforme que cabría esperar. Su efecto más potente se concentra precisamente en los estudiantes que llegan a la universidad con peores credenciales académicas, aquellos que, en un sistema más restrictivo, probablemente nunca habrían cruzado las puertas de una facultad. España ha apostado por abrir las puertas de la universidad a una generación que antes quedaba fuera; ahora, la coherencia exige revisar si el diseño de las becas acompaña esa apuesta o la contradice. Aumentar el presupuesto ha sido el primer paso, el siguiente pasa por preguntarse si el dinero llega en tiempo y forma a quienes más lo necesitan el tiempo suficiente para que surta efecto.



Educación equipara el salario de los inspectores tras años de reclamaciones del cuerpo

La inspección educativa pasará a cobrar un sueldo bruto de 3.863 euros independientemente del cuerpo de procedencia

Gonzalo Sánchez. València 27 ENE 2026

Conselleria de Educación ha aprobado por decreto equiparar el salario de los inspectores de educación, una reivindicación histórica del cuerpo. Hasta ahora, los docentes de educación que venían del cuerpo de maestros (Primaria) cobraban menos que los que procedían del cuerpo de profesorado de Secundaria, todo ello pese a hacer las mismas funciones.

"Era una injusticia, ya que estos compañeros realizaban exactamente las mismas labores pero percibían menos salario", explica Raúl Ramírez, presidente de USIE, el sindicato mayoritario entre el cuerpo de inspectores.

La consellera Carmen Ortí (también inspectora de carrera) ha atendido así a una petición histórica del cuerpo que además llevaba tiempo respaldada al unísono por todos los sindicatos educativos. Además de la equiparación, el decreto lleva una mejora salarial de unos 100 euros brutos.

Conselleria de Educación, por su parte, explica que además el decreto iguala las condiciones con otros cuerpos de inspectores del Estado y que se ha aprobado con el acuerdo de todos los sindicatos. Ramírez opina que "es una ventaja tremenda tener al frente de Conselleria a alguien del cuerpo de inspección, ya que se conoce el sistema educativo al dedillo y no hace falta que le contemos la mayoría de los problemas". Por el momento, Ortí ha iniciado una ronda de contactos con sindicatos educativos de la pública y la concertada, y también reuniones con asociaciones de directores, ampas y la privada, entre otros.

De hecho, ya han llegado los primeros compromisos y acciones. Además de la equiparación de los inspectores, Ortí se abrió recientemente en un foro con la concertada a aumentar la financiación para estos centros e incluso reforzar las plantillas de profesorado.

Crece la tensión en la pública

Sindicatos como UGT han celebrado el "avance" en las condiciones laborales de la inspección educativa pero han exigido que esa homologación salarial llegue a todo el profesorado y se mejoren las condiciones de los docentes de la pública, que están a la cola en cuanto a poder adquisitivo del profesorado de toda España.

En opinión de la organización, la reciente aprobación del decreto "pone de manifiesto que existe margen normativo y presupuestario para avanzar en la mejora de las condiciones retributivas del resto del personal docente".

Así, UGT ha criticado que "esta mejora no debe quedarse circunscrita a un único colectivo". El profesorado de la Comunitat Valenciana —en Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y el resto de cuerpos docentes— continúa padeciendo una situación de clara desventaja salarial respecto a la media del Estado y a la mayoría de comunidades autónoma. El colectivo acumula una pérdida sostenida de poder adquisitivo y una falta de reconocimiento retributivo de sus funciones".

Nuevas movilizaciones previstas

Varios sindicatos educativos de la enseñanza pública se han mostrado molestos recientemente con conselleria ya que, pese a las huelgas y movilizaciones (e incluso una primera reunión) todavía no hay un calendario fijo para negociar una mejora salarial.

El sindicato Stepv (mayoritario en la pública) ya plantea un calendario de movilizaciones con manifestaciones y otra posible huelga "ante la falta de respuesta de la Conselleria" que se reunió con ellos el pasado 7 de septiembre pero que todavía no ha fijado fechas para la mesa de negociación.

Sin embargo, fuentes de Conselleria niegan esto y explican que en las reuniones la consellera les anunció que en la siguiente junta de portavoces prevista para el 10 de febrero "se les entregaría un calendario de reuniones para llevar a cabo esta negociación". Por tanto, "se está cumpliendo con el compromiso que se alcanzó en aquellas reuniones iniciales", explican.

"El profesorado exige compromisos ya sobre los temas a negociar y por eso es fundamental que se inicien lo antes posible, empezando con los sindicatos convocantes de la huelga: Stepv, CSIF, CC OO y UGT.

europapress.es

CEAPA lanza una guía para acompañar a las familias en el uso responsable de la Inteligencia Artificial

MADRID, 27 Ene. (EUROPA PRESS) –

La Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) ha presentado este martes la Guía de Familias Educadoras en el uso de la Inteligencia Artificial. Se trata de un recurso orientado a ayudar a las familias a comprender y acompañar el impacto de esta tecnología en la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes, según ha informado CEAPA.

La publicación, financiada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, nace como respuesta a la creciente preocupación de madres y padres ante el uso cada vez más extendido de herramientas basadas en IA en el ámbito educativo, social y personal. Lejos de ser un manual técnico, la guía propone un enfoque cercano y reflexivo que invita a explorar la inteligencia artificial desde una mirada crítica y constructiva.

"No es un manual de instrucciones técnicas, sino un verdadero viaje compartido en el que vamos a mirar la IA a los ojos, sin miedo ni ingenuidad. Descubriremos dónde nos fortalece y dónde nos debilita, y también qué trampas esconde. No se trata de idolatrar ni de demonizar: se trata de acompañar", refleja el documento.

La presidenta de CEAPA, María Sánchez, ha subrayado que la inteligencia artificial representa "una herramienta poderosa que puede potenciar la creatividad, la autonomía y el aprendizaje, pero que también puede debilitar el esfuerzo personal o encerrar a los menores en burbujas de consumo y pensamiento". En este sentido, la guía insiste en la necesidad de educar desde la dualidad: aprovechar las ventajas de la tecnología mientras se vigilan sus límites.

Uno de los ejes centrales del documento es el papel de las familias como agentes educativos clave. Según Sánchez, el rol de la familia "no puede reducirse a prohibir ni a vigilar; tampoco basta con dar rienda suelta". "Lo que necesitamos es acompañar: estar presentes, guiar, preguntar y reforzar el pensamiento crítico y la creatividad", afirma.

La guía defiende que la experiencia de vivir, sentir y decidir en comunidad sigue siendo insustituible frente a cualquier avance tecnológico. Además, el texto amplía la mirada hacia la dimensión social de la inteligencia artificial y en cómo afecta a la igualdad, al medio ambiente o a la cultura. "Queremos que nuestros hijos e hijas sepan que cada decisión digital tiene impacto social, y que usar la IA de manera justa, inclusiva y sostenible es parte de su responsabilidad como ciudadanos", explica la presidenta.

El documento concluye con una pregunta que resume su espíritu: "¿queremos que las nuevas generaciones sean usuarias pasivas de la inteligencia artificial o ciudadanos críticos capaces de emplearla para ampliar su libertad y responsabilidad?". CEAPA apuesta por lo segundo y propone a las familias convertirse en protagonistas de este desafío educativo que marcará el presente y el futuro de la sociedad.

EL DEBATE

Educación desprecia a los centros a la hora de evaluar a los inspectores

El Consejo de Estado reprocha que la norma del Gobierno sobre la inspección educativa no dice «nada» acerca de la intervención de los colegios

Josefina Giancaterino Stegmann. Madrid 27 ene. 2026

El Ministerio de Educación y Formación Profesional, ahora con nueva ministra –Milagros Tolón– quiere llevar al Consejo de Ministros un decreto que regula la inspección educativa.

El borrador del decreto, al que ha accedido El Debate, introduce cambios en cuanto a funciones, atribuciones, prueba de acceso, prácticas, entre otras cuestiones que afectan al Cuerpo de Inspectores de Educación.

Lo que más ha llamado la atención al Consejo de Estado del decreto, máximo órgano consultivo del Gobierno, es que es «excesivamente programático» en la parte referida a la evaluación a la que tiene que ser sometida la propia inspección «en el sentido de que no determina los criterios de evaluación», dice el dictamen, al que también ha accedido este periódico.

Así, exige un grado de «concreción mayor» y reprocha que la norma no dice «nada» acerca de la «intervención o no de los propios centros educativos en la evaluación de la inspección educativa, aspecto muy relevante toda vez que las últimas reformas en materia de educación vienen proclamando la evolución de un modelo de inspección educativo no tan burocrático, sino más pedagógico y cercano a los centros, orientado a una supervisión más colaborativa y de tipo más preventivo».

«Está bien que nos evalúen»

Los propios inspectores ven con buenos ojos que se los evalúa, aunque ponen alguna condición. «Está bien que se garantice que los centros nos evalúen, siempre que esté bien planteado, por ejemplo, a través de un trámite de audiencia; se puede escuchar a los centros sobre nuestra actuación aunque sin que el pronunciamiento sea vinculante», señala Javier Fernández, con 11 años de experiencia y miembro del sindicato de inspectores USIE

En cuanto a las funciones de los inspectores se añade la «evaluación de la función docente» y de «la función directiva de los centros, servicios y programas educativos». Respecto a las atribuciones, ahora los inspectores podrán «conocer y analizar los resultados obtenidos por los centros y servicios con la finalidad de proponer medidas y actuaciones para la mejora de los procesos educativos».

En cualquier caso, los inspectores dicen que las medidas «llegan tarde». «No aportan nada nuevo que no se venía haciendo desde 1995 en todas las administraciones educativas», apunta Fernández.

Así, exige un grado de «concreción mayor» y reprocha que la norma no dice «nada» acerca de la «intervención o no de los propios centros educativos en la evaluación de la inspección educativa, aspecto muy relevante toda vez que las últimas reformas en materia de educación vienen proclamando la evolución de un modelo de inspección educativo no tan burocrático, sino más pedagógico y cercano a los centros, orientado a una supervisión más colaborativa y de tipo más preventivo».

El dictamen recuerda que es la propia ley educativa (Lomloe o 'ley Celaá', la que «fomenta la autonomía de los centros para que puedan realizar innovaciones pedagógicas, programas educativos, propuestas de organización, planes de trabajo (...), necesitando para ello, además de los adecuados equipos directivos y de una debida formación del profesorado, de una inspección educativa que colabore y coopere en estos procesos de transformación».

En cuanto al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, entre otros cambios, se amplía ligeramente el temario, se añade un cuestionario de entre 20 y 30 preguntas en la primera prueba de la fase de oposición que en la norma anterior constaba de un escrito de un tema elegido por el aspirante de entre dos extraídos por sorteo por el tribunal. En la fase de prácticas se incluye un tutor, tampoco presente en la normativa anterior.

EL PAIS

Así son las escuelas que superan las expectativas: “Tratamos de sacar el máximo de unos recursos limitados”

Un estudio resume las características que tienen los centros de primaria y secundaria cuyo alumnado tiene más éxito educativo del que cabría esperar dado su nivel socioeconómico

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 27 ENE 2026

¿Qué hace bueno a un centro educativo? Un estudio publicado este martes intenta responder a esa difícil pregunta analizando decenas de miles de datos y profundizando, con entrevistas a directores, profesores y



familias de alumnos, en el ejemplo de 18 de los centros educativos que, según la investigación, logran mejorar la trayectoria de los chavales que asisten a ellos.

El trabajo de EsadeEcPol, Save the Children y la Fundación La Caixa observa, con datos anonimizados, la evolución de dos cohortes de alumnos, una de primaria (de colegios canarios), y otra de secundaria (de centros catalanes), comparando los resultados en evaluaciones externas de carácter oficial que los mismos estudiantes realizaron en tercero y sexto de primaria, en un caso, y en sexto de primaria y cuarto de la ESO, en el otro. La muestra total es de cerca de 76.000 alumnos procedentes de 1.569 centros educativos. El análisis, completado con la información socioeconómica del alumnado, permite comprobar en qué centros los estudiantes superan los resultados que cabría esperar de ellos teniendo en cuenta las características de sus hogares y sus puntos de partida. A continuación, se centra en el tercio, aproximadamente, con menor índice socioeconómico y cultural. La conclusión es que el 38% de las escuelas canarias más vulnerables logran mejorar las expectativas en matemáticas, y el 44% en lengua. Mientras en los 318 centros de secundaria catalanes lo consigue el 42% y el 45%, respectivamente.

Con la información aportada por directores, docentes, familias y estudiantes en los cuestionarios que acompañan a las evaluaciones externas, la investigación extrae qué características de funcionamiento destacan en estos colegios e institutos, que el informe describe como “resilientes”. La investigación, firmada por Lucía Cobreros y Lucas Gortazar, se completa con un análisis sobre el terreno de 10 centros canarios y ocho catalanes. Un profesor de uno de estos últimos, afirma: “Tenemos unos recursos limitados y unas necesidades infinitas, y con lo que tenemos intentamos obtener el máximo para afrontar una diversidad que es colosal”. Esto resume qué hacen este tipo de centros.

Cuidar al profesorado y darle estabilidad. Los centros que obtienen mejores resultados que lo esperable tienen menores tasas de temporalidad. En primaria, los niveles de rotación elevados se dan un 141% más en los colegios que no son resilientes que en los que sí lo son. En secundaria (donde el alumnado tiene muchos más docentes de referencia), la tasa de temporalidad es un 20% mayor en los institutos que no son resilientes. Además de proporcionar bienestar a los docentes, la estabilidad facilita otros de los rasgos que la investigación revela clave: “la coherencia y coordinación” de la plantilla en torno a un proyecto educativo, bajo el liderazgo claro de la dirección, con un claustro que participa en la toma de decisiones y, especialmente en primaria, el uso de una metodología compartida.

Debido a la alta tasa de interinidad en la educación pública (cerca al 30%), paradójicamente el empleo es mucho más estable en los colegios privados concertados (que tienen la mitad de temporalidad). Para compensarlo, los centros resilientes analizados en el estudio aplican planes de acogida del profesorado recién llegado y desarrollan “espacios de trabajo compartido”. En Cataluña, los centros complejos públicos pueden perfilar las plazas para ajustarlas a su proyecto educativo, lo que es valorado por las direcciones entrevistadas.

Partir del bienestar de los estudiantes. La mayor parte de los centros analizados comparten la filosofía de darle la vuelta a la tradicional secuencia (en especial de secundaria) de que los buenos resultados conducen al bienestar de los estudiantes. Ello se concreta en “prácticas y protocolos claros de gestión de acompañamiento del alumnado”, en la identificación rápida de aquellos que presentan necesidades de apoyo, y en el hecho de definir internamente el éxito escolar no solo en términos de titulación, sino en lograr dotar a los chavales de las “herramientas personales, sociales y cognitivas” que necesitarán en la vida.

Preservar la convivencia. Los centros resilientes presentan niveles de respeto y de clima en el aula (medidos de forma cuantitativa por la valoración de los docentes) más altos. Los conflictos se abordan de forma inmediata, “para evitar que escalen”. Y aunque en general se apuesta por enfoques restaurativos (cuyo objetivo es que quien maltrate a un compañero reconozca el daño y trate de repararlo), en caso de necesidad “las expulsiones también forman parte del abanico de respuestas”.

Una organización flexible. Las escuelas e institutos que llegan más lejos de lo previsto utilizan una variedad de fórmulas organizativas para adaptarse a sus circunstancias. En la decena de centros visitados en primaria es habitual tanto el uso de la codocencia (dos maestras juntas en clase) como los refuerzos para grupos pequeños. En secundaria, cinco de los seis institutos visitados en el terreno optan por crear un grupo adicional para reducir las ratios, a cambio de reducir la codocencia (que aún así sigue presente en cuatro de los centros), los desdobles y las horas de coordinación. Incluso dos de los institutos recurren a la distribución del alumnado del mismo curso en clases según su nivel para responder a la gran heterogeneidad de los chavales.

Diversidad metodológica. Tampoco tienen una receta única para enseñar. En primaria, la investigación observa “una fuerte presencia de metodologías manipulativas”, especialmente en matemáticas, “y activas” (como los proyectos). En secundaria, se utilizan desde clases magistrales a situaciones de aprendizaje, y en cinco de los ocho institutos que han participado en el trabajo de campo tienen “una fuerte presencia las metodologías activas y globalizadoras”.

Más tiempo en la escuela. Como apuntan trabajos previos, el mayor tiempo en los centros educativos se asocia a mejores resultados. En el caso de primaria en Canarias, primera comunidad donde se implantó la jornada escolar continua (solo matinal), “las actividades extraescolares son un pilar central”, siendo especialmente

relevantes programas gratuitos de refuerzo como el PROA+ que financia el Ministerio de Educación. En secundaria, “la probabilidad de que los centros con jornada continua sean resilientes es casi 20 puntos porcentuales menor que la de los centros con jornada partida (con clases de mañana y tarde)”.

En esta etapa, los datos cuantitativos (referidos a Cataluña) muestran que en matemáticas el 65,6% de los centros concertados complejos son resilientes en matemáticas, frente al 38,1% de los públicos, mientras en el resto de competencias analizadas (castellano, catalán y ciencia) la ventaja también es significativa. Cuando en el análisis se neutraliza el efecto de la temporalidad del profesorado, el tipo de jornada y la provincia donde se ubica el centro, en cambio, la ventaja de la concertada se desvanece en todas las competencias salvo en matemáticas (en la que mantiene una probabilidad 23 puntos mayor de ser resiliente). El estudio detecta una importante brecha territorial dentro de Cataluña, con proporciones de institutos de nivel socioeconómico resilientes mucho más altos en Lleida y en Girona que en Tarragona y, sobre todo, en Barcelona.

El patio y el comedor. En todos los colegios analizados sobre el terreno se trata de “espacios centrales de intervención, donde se aprenden normas y habilidades sociales, se fomenta la responsabilidad del alumnado y los docentes no son meros vigilantes, sino que intervienen y orientan activamente”.

Deberes. Las tareas para casa son criticadas por parte de la comunidad educativa. El estudio muestra, sin embargo, que en los centros resilientes tiende a dedicarse más tiempo y más días a ellos (en el 61% se invierten más de 30 minutos diarios y en el 77% se les mandan más de cuatro días a la semana, frente a porcentajes del 55% y el 69,5% respectivamente en los no resilientes).

Aulas de acogida. Resultan “un recurso fundamental para la integración lingüística del alumnado recién llegado, sin dominio” de la lengua del aula, señala el estudio. La mayoría de centros de secundaria analizados también aplican iniciativas de refuerzo y acompañamiento para el alumnado con desfase curricular.

Trabajo con las familias. Los centros resilientes se distinguen también por involucrar a las familias en el éxito escolar de sus hijos, “algo especialmente complejo en contextos de precariedad, con horarios laborales irregulares o en situaciones de marginalidad”, señala el informe. Celebran reuniones periódicas con los padres, mantienen con ellos una “comunicación fluida” a través de las plataformas digitales o por teléfono ante problemas específicos, e incluso se les ofrece formación y se les asesora a la hora de acceder a otros servicios públicos y ayudas sociales.



COMUNITAT VALENCIANA

La Generalitat sube el sueldo hasta un 8% a los inspectores de Educación, gremio de la consellera, mientras relega a los profesores

La conselleria alega que el decreto por el que se iguala el salario de los inspectores y que supone subidas de entre 100 y 300 euros brutos empezó a tramitarse antes de que tomara posesión la nueva consellera, Carmen Ortí, y afirma que iniciará una negociación para equiparar el sueldo del profesorado a la media española, tal y como demandan los sindicatos

Carlos Navarro Castelló. València. 27/01/2026

El pleno del Consell del pasado viernes 23 de enero aprobó el decreto por el que se modifica la normativa que regula la gestión, actuación, funcionamiento y organización de la inspección educativa de la Comunitat Valenciana “para adaptarla a la realidad actual del sistema educativo valenciano, reforzando su capacidad de supervisión y apoyo a los centros”.

Así lo anunció el Gobierno valenciano en un escueto comunicado en el que añadió que además, “se impulsa el sistema de provisión por mejora de empleo, lo que permitirá corregir una anomalía histórica que afectaba a las inspectoras e inspectores accidentales que proceden del cuerpo de Maestros, de manera que todo personal inspector accidental, con independencia de su cuerpo docente de procedencia, percibirá las mismas retribuciones en coherencia con las idénticas funciones que desempeñan”.

Lo que no contó la Generalitat Valenciana que preside Juan Francisco Pérez Llorca en su comunicado es que esta medida supone un incremento salarial de entre un 4% y un 8% en la plantilla de inspectores de Educación, unos 150, precisamente el gremio al que pertenece la nueva consellera de Educación, Carmen Ortí, y seis de sus más directos colaboradores de la cúpula del departamento, en concreto, el secretario autonómico, Daniel Mc Evoy; el director general de Personal Docente, Francisco Pablo Ortega; el director general de Centros Docentes, Jorge Cabo; la directora general de Formación Profesional, Marta Armendia; el director general de Ordenación Educativa, Ignacio Martínez; y el presidente del Consell Escolar, Juan Salvador Oliver.

Fuentes del ámbito educativo han explicado que la medida equipara a todos los inspectores independientemente de que procedan del cuerpo de maestros de colegios, por tanto con una categoría A-2, o del de profesores de instituto, con una categoría A-1. En primer caso pasarán de percibir 3.540 euros brutos al mes a ganar 3.863 euros y en el segundo suben de 3.720 a 3.863 euros.

Al respecto, fuentes sindicales no se han mostrado críticos con la medida, puesto que la venían demandando pero dentro de un conjunto global que englobara también una revisión salarial al profesorado, que actualmente está a la cola de España.

Así lo exigió UGT al recordar que “el profesorado de la Comunitat Valenciana —en Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y el resto de cuerpos docentes— continúa padeciendo una situación de clara desventaja salarial respecto a la media del Estado y a la mayoría de comunidades autónomas”. Según el sindicato, el colectivo acumula una pérdida sostenida de poder adquisitivo y una falta de reconocimiento retributivo de sus funciones. Por ejemplo, los maestros (categoría A-2) que más cobran son los vascos, con 3.063 euros, mientras los valencianos son los segundo que menos ganan, con 2.419 euros, solo por encima de los extremeños, que ganan 2.416 euros. En secundaria (A-1), los que más ganan son los de Ceuta y Melilla con 3.582 euros, y los que menos los valencianos, con 2.734 euros.

El conjunto del profesorado valenciano, explicó UGT, “necesita la misma equiparación, reclasificación y homologación entre cuerpos docentes, así como la convergencia salarial con el resto del Estado”, por lo que piden al menos llegar al sueldo medio de España. Además, recordaron que sigue pendiente “el reconocimiento en la estructura salarial valenciana de complementos vinculados a tutorías, coordinaciones, bilingüismo y especial dedicación al centro, establecidos como obligación legal en el artículo 105 de la LOE y que sí están implantados en todas las comunidades autónomas salvo la nuestra”.

Las mismas fuentes comentaron que “a pesar de los avances puntuales, la Comunitat Valenciana sigue situada en el furgón de cola en materia salarial docente, una situación que repercute negativamente tanto en el profesorado como en el servicio educativo que se presta a la ciudadanía”. Por ello, “UGT insta a la consellera Ortí a abordar de manera integral y sin más demoras una negociación real ya que las mejoras alcanzadas para determinados colectivos deben ser un punto de partida para una solución global, no una excepción”.

Educación estudiará el aumento salarial del profesorado

A preguntas de elDiario.es sobre el aumento salarial aprobado al cuerpo de inspectores y sobre la situación del resto del profesorado, fuentes de la Conselleria de Educación explicaron que “este decreto viene de dos años atrás aproximadamente, es decir, que la consellera no estaba”, desvinculando su aprobación de su condición de inspectora.

Además, comentaron que “el nuevo decreto de inspección que actualiza la clasificación de los puestos adscritos a ese cuerpo, homologa esa clasificación a la de otras inspecciones del Estado y fue aprobado con el acuerdo de todas las organizaciones sindicales”.

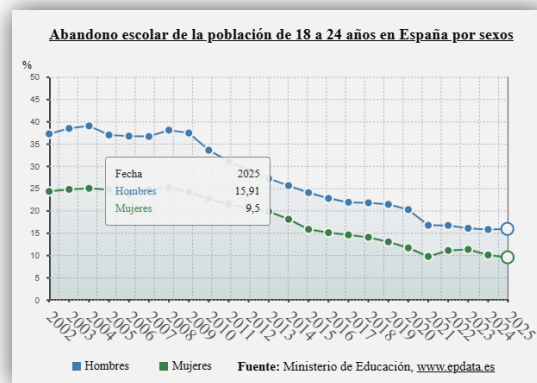
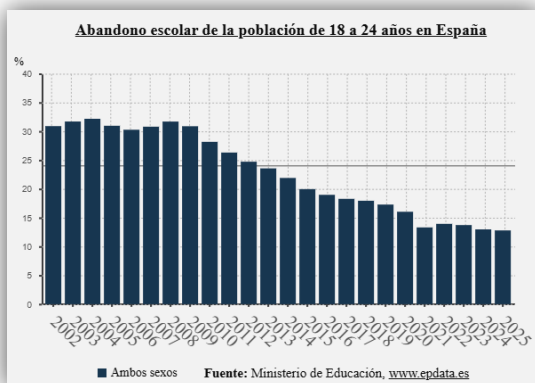
En cuanto a la negociación salarial que han solicitado las organizaciones sindicales aseguraron que “en las reuniones que la consellera les concedió a primeros de enero se les anunció que en la próxima junta de portavoces prevista para el 10 de febrero se les entregaría un calendario de reuniones para llevar a cabo esa negociación que demandan, por lo que se está cumpliendo estrictamente con el compromiso que se alcanzó en aquellas reuniones iniciales”.

europapress.es

El abandono educativo temprano en España se sitúa en el 12,8% en 2025, 0,2 puntos menos que en 2024

MADRID 28 Ene. (EUROPA PRESS) - El abandono educativo temprano descendió el pasado año al 12,8%, 0,2 puntos porcentuales menos que en 2024, lo que supone la confirmación de la tendencia a la baja y el dato anual más bajo de la serie histórica. Además, si se comparan los datos con los de 2015, cuando el abandono se situó en el 20%, se ha producido una bajada de 7,2 puntos, según se desprende de los datos de la Encuesta de Población Activa. Con estos datos, se reduce a 3,4 puntos la distancia respecto a la media de la Unión Europea (9,4% en 2024). En 2015, era de 9 puntos.

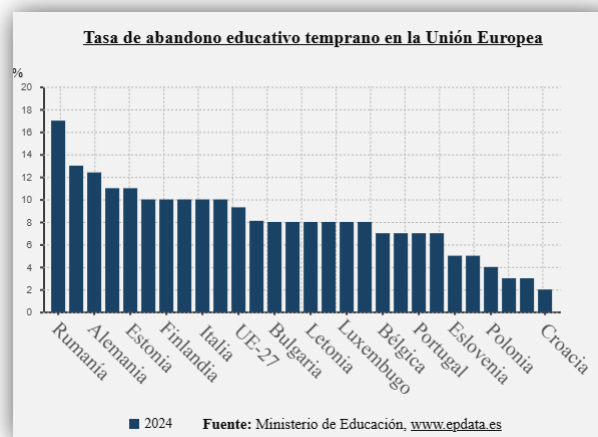
El abandono temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y que no seguía ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores a la recogida de los datos.



El pasado año, esta tasa se situó en el 13%. Por sexos, en 2025 la diferencia entre el abandono de los hombres (15,9%) y el de las mujeres (9,5%) fue muy significativa: 6,4 puntos porcentuales. En el caso de los varones, aumentó en 0,2 puntos respecto a 2024, y en el de las mujeres continuó su descenso, esta vez en -0,5 puntos. Hace diez años, en 2015, la diferencia entre ambos sexos era de 8,2 puntos. La población entre 20 y 24 años que alcanzó al menos el nivel de segunda etapa de la educación secundaria se situó en 2025 en el 80,4%, lo que supone 11,9 puntos más que en 2015 (68,5%) y 0,5 puntos más que en 2024.

Comparado con la media europea, en 2015 el dato de España se situaba 11,9 puntos por debajo, mientras que en 2025 se ha reducido a 4,7, teniendo en cuenta el último dato de media europea disponible, del 85,1% en 2024.

Como sucede con el indicador de abandono, la diferencia entre sexos en este caso es muy significativa, siendo en 2025 el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que completaron al menos la segunda etapa de educación secundaria del 85,1%, 9,1 puntos porcentuales más que los hombres (76%). Además, el 52,5% de la población de 25-34 años alcanzó el nivel de educación superior, -0,1 puntos porcentuales respecto a 2024, situándose por encima de la media europea de



2024 (44,1%). Destaca el porcentaje de las mujeres, 58,7%, que supera claramente al de los hombres, 46,6%, siendo 12,1 puntos superior.

EL DEBATE

La diferencia entre abandono y fracaso escolar: ¿por qué no es lo mismo?

La tasa de abandono educativo temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa
El Debate. 28 ene. 2026

El fracaso escolar es un término coloquial que no se utiliza en estadísticas oficiales internacionales o en el INE y que hace referencia a aquellos jóvenes que abandonan el instituto sin haber obtenido el título de Educación Secundaria Obligatoria.

Por su parte, la tasa de abandono educativo temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y que no seguía ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores a la recogida de los datos.

«El fracaso escolar no es un término estadístico utilizado generalmente, se puede referir a aquellos que no finalizan la ESO pero no hay una definición clara. No se utiliza en informes internacionales, al contrario que la tasa de abandono», ha explicado a Europa Press el director del Área de Educación de Funcas, Ismael Sanz.

El fracaso escolar, según ha señalado el también profesor de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos, «no se suele utilizar mucho y no es un término que se utilice en estadísticas, ni en informes, ni está reconocido por el INE».

«Está asociado a aquellos que no finalizan la ESO en el instituto, no es un término que se utilice, es más un uso coloquial», ha apuntado Sanz, destacando que una persona que no haya terminado la ESO en el instituto luego pueden terminarlo en una escuela de adultos.

Por ello, el porcentaje de alumnos que no finaliza la ESO en el instituto fue del 17,9% en el curso 2023-2024, según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, mientras que el abandono educativo se sitúa en 12,8% en el curso 2025, 0,2 puntos porcentuales menos que en 2024, lo que supone la confirmación de la tendencia a la baja y el dato anual más bajo de la serie histórica.

Sanz ha señalado que esta diferencia en la tasa se puede deber a que «hay mucha gente que termina la ESO en lugares distintos a los centros educativos» y que también hay jóvenes que en las últimas cuatro semanas han hecho un curso de formación, por lo que no se incluyen en el abandono educativo.

A pesar de la reducción de la tasa de abandono educativo, el investigador de Funcas ha advertido de que España todavía está «lejos» del objetivo del 9% marcado para 2030: «Va a ser complicado».

«El abandono escolar cada vez cuesta más bajarlo porque es muy bajo, pero más elevado que el objetivo y a este ritmo no vamos a llegar al objetivo que se ha marcado la Unión Europea», ha añadido.

Ante esta situación, el profesor propone que, como las personas que abandonan los estudios son colectivos en muchas ocasiones vulnerables, los puestos de orientador y de refuerzo estén ocupados por «personas jóvenes que les va bien en los estudios para apoyar a estudiantes de su mismo colectivo», una medida que «ha funcionado en otros países».

«Por ejemplo, si hay más abandono en gente de etnia gitana, que las personas que hagan el refuerzo sean personas de etnia gitana que les vaya bien en los estudios», ha propuesto el investigador.

Si se comparan los datos con los de 2015, cuando el abandono escolar se situó en el 20%, se ha producido una bajada de 7,2 puntos, según se desprende de los datos de la Encuesta de Población Activa. Con estos datos, se reduce a 3,4 puntos la distancia respecto a la media de la Unión Europea (9,4% en 2024). En 2015, era de 9 puntos.

Por sexos, en 2025 la diferencia entre el abandono de los hombres (15,9%) y el de las mujeres (9,5%) fue muy significativa: 6,4 puntos porcentuales. En el caso de los varones, aumentó en 0,2 puntos respecto a 2024, y en el de las mujeres continuó su descenso, esta vez en -0,5 puntos. Hace diez años, en 2015, la diferencia entre ambos sexos era de 8,2 puntos.

EL PAIS

El abandono educativo cae en España a un histórico 12,8% gracias al tirón de las mujeres

El país reduce al mínimo su tradicional distancia respecto a la Unión Europea. La tasa española alcanzaba el 32% al inicio de la crisis financiera de 2008

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 28 ENE 2026

El abandono educativo temprano ha bajado en España a un histórico 12,8% en 2025, dos décimas menos que un año antes, según ha informado este miércoles el Ministerio de Educación. La tasa, uno de los indicadores más fiables sobre la solidez de un sistema educativo, calcula el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años que han terminado como mucho la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no están estudiando. En 2015, todavía se situaba en el 20%. Y en 2008, a las puertas de la gran crisis financiera que cambió la visión de la sociedad española sobre la necesidad de contar con estudios, alcanzaba el 31,7%.

Los expertos, como Miquel Àngel Alegre, de la Fundació Bofill, celebran los datos, “especialmente en un contexto en el que no ha dejado de complejizarse la composición social y por inmigración del alumnado español”. Pero advierten de que a medida que el abandono desciende en general se va enquistando en los sectores más vulnerables y crece la brecha entre chicas y chicos, debido a las peores tasas de éxito educativo de estos.

A pesar de la buena evolución que ha experimentado en los últimos años, el abandono en España continúa siendo, por otra parte, uno de los más altos de la Unión Europea, que en 2024 (el dato de 2025 todavía no se ha publicado) se situaba en el 9,4%. Se trata, con todo, de la menor diferencia de la serie histórica, de 3,4 puntos. En 2020 esta todavía alcanzaba los 6. El objetivo europeo es reducir la tasa por debajo del 9% en el año 2030.

Una de las claves de la mejora en España es el despegue de la Formación Profesional, que ha ganado 344.073 estudiantes en los últimos seis años y que según la previsión del Ministerio de Educación alcanzará este curso los 1.181.272 alumnos. Otra, la recuperación de programas específicos destinados a reducir el fracaso escolar, como el PROA+ y el aumento de las becas para estudios postobligatorios.

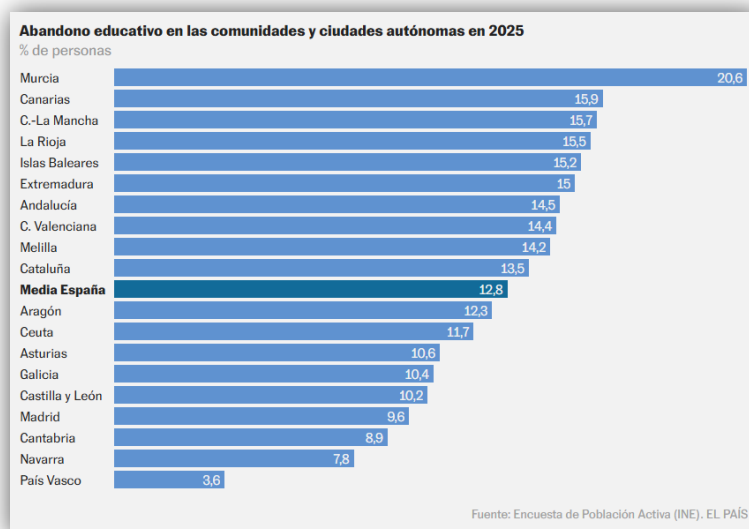
En un contexto de crecimiento económico, la tradicional diferencia en abandono entre mujeres (9,5%) y hombres (15,9%) se ha ensanchado en 2025: la de ellas se reducido 0,5 puntos porcentuales, mientras la de los chicos crecía un 0,2. El dato por nacionalidad todavía no está disponible, pero el último, de 2024, muestra gran distancia entre el abandono de los jóvenes de nacionalidad española (10,4%) y el de los extranjeros que viven en el país (29,6%).

Dentro del terreno positivo, Miquel Àngel Alegre destaca que está “disociándose el nivel de abandono del ciclo económico y laboral de los distintos territorios de España”. Históricamente, en las épocas y en las comunidades autónomas en las que había “mayor empleo precario juvenil” (empleos sin cualificar en la construcción o de camareros, por ejemplo), había más abandono. Y, en cambio, en las etapas y regiones con más paro juvenil, “había menos abandono, porque la escuela actuaba como un espacio refugio ante un mercado laboral colapsado para los jóvenes”. Los datos reflejan que esto está cambiando, en parte porque el propio mercado laboral español se ha transformado (cada vez es más difícil encontrar empleo no cualificado), porque las familias están más concienciadas de la importancia de los estudios (y se lo transmiten a sus hijos), y porque las políticas educativas se han reforzado en este campo.

Un abismo territorial

La brecha entre unas comunidades autónomas y otras sigue siendo enorme, con Murcia (20% de abandono) en un extremo y Euskadi (3,6%) en el otro.

Educación advierte de que hay que tomar con precaución los datos territoriales, especialmente los de comunidades autónomas que no son muy grandes, debido a que los tamaños muestrales pequeños (la información sobre abandono proviene de la Encuesta de Población Activa, la EPA) pueden dar lugar a errores. El País Vasco, por ejemplo, se sitúa casi todos los años como el territorio con menor abandono, pero el dato de 2025



resulta especialmente bajo (casi la mitad que el de 2023).

Razones no solo educativas

En todo caso, señala Ainara Zubillaga, el caso vasco y el abismo que lo separa del de Murcia, tienen causas estructurales que van más allá del sistema educativo, porque abarcan también el tejido económico, y sirven para entender los desequilibrios territoriales.

De un lado está el efecto de la Formación Profesional, un elemento clave en la reducción del abandono educativo temprano al plantear “oportunidades educativas diferentes a la trayectoria académica más tradicional” de la que una parte de los chavales se sienten desconectados, afirma Zubillaga. Y el ejemplo de Euskadi resulta en este sentido paradigmático. “En el País Vasco, la FP está metida en el ADN del sistema educativo y del sistema productivo. Y eso hace los chavales que no encajan en el modelo más académico vean esas oportunidades mucho más reales, viables, al alcance de su mano. Cuando la FP no está tan imbricada en el sistema educativo ni en el sistema laboral, verla como una oportunidad es, en cambio, más complejo”.

Hay además, prosigue Zubillaga, otros dos factores que explican la disparidad autonómica. Primero, las diferentes realidades económicas: las zonas con más potencia de la industria llevan ventaja, por la larga relación entre esta y los estudios de FP, frente a regiones con más peso de la agricultura o la hostelería, que suelen ser reductos de empleos poco cualificados. Y segundo, por el distinto nivel de riqueza de la sociedad, ya que abundante investigación educativa ha acreditado “que cuanto más bajo es el nivel sociocultural de las familias, mayor probabilidad hay de repeticiones de curso y abandono educativo”, señala.

Cómo mejorar

El responsable del gabinete de estudios de la Federación de Enseñanza de CC OO, Alonso Gutiérrez, señala tres elementos para seguir reduciendo el abandono. Avanzar en “el éxito de todo el alumnado en la educación obligatoria”, dado que en 2024 un 20% de los jóvenes de 20 a 24 años no tenían ni el título de la ESO, “una circunstancia que se entiende tan poco en el ámbito europeo que ni siquiera hay datos comparativos”. Reducir el porcentaje de chavales que dejan los ciclos de grado medio de Formación Profesional sin terminar, que ronda el 30%, el más alto del sistema. Y ampliar las plazas públicas de FP, para evitar que se queden sin posibilidad de seguir estudiando aquellos que más difícil lo tienen por falta de recursos.

A España, concluye Alegre, director del proyectos de la Fundació Bofill, le costará cada vez más seguir reduciendo el abandono porque este va concentrándose en los colectivos y centros educativos más



vulnerables. Para continuar avanzando, el sociólogo apunta a varias medidas más: “Seguir ampliando la cobertura y los importes de las becas, reforzar más programas como PROA+, actuando sobre los centros que más necesidades concentran, continuar luchando contra la segregación escolar, y potenciar las llamadas políticas de segundas oportunidades, que ofrecen vías de reenganche educativo a los jóvenes que en su día abandonaron los estudios y tampoco están trabajando”.

elCorreoGallego.es

Por qué los docentes ya no quieren acompañar al alumnado en las excursiones: «O los atan en corto o no van»

De beber alcohol en los hoteles o quedar con escolares de otros centros a «faltas de consideración» con el personal: profesores de Vigo y su área razonan su rechazo a viajar con ellos

Elena Villanueva. Vigo 29 ENE 2026

Un viaje de cinco días a la nieve, disfrutar de los atractivos de la capital, despedir el curso desde la ciudad condal... Decenas de escolares participan curso tras curso de excursiones o salidas organizadas, habitualmente, por los propios colegios e institutos. Aquí viene el problema: ¿quién se encarga de su cuidado? ¿Quién los vigila? ¿Está entre las competencias del profesorado controlar a su alumnado fuera del centro?

El comportamiento de los adolescentes deja, en ocasiones, mucho que desear, hasta el punto de que cada vez son más los docentes que rehúsan viajar con ellos por la responsabilidad que supone, delegando esta autoridad en agencias, empresas especializadas o incluso en las propias familias. «La excursión de 4º de la ESO a Tenerife la están organizando los padres y madres, nosotros decidimos que no a consecuencia de los problemas que tuvimos anteriormente. En el caso de 6º de Educación Primaria sí los llevaremos nosotros, pero a los de la ESO no», explica la dirección de un colegio de Nigrán.

La «buena fe» del docente

Quizás no la argumentación, pero el fondo que aglutina estas palabras sí es recogido por muchos profesores y equipos directivos. «El acompañamiento en las excursiones depende más de la buena fe del profesorado y no es, ni mucho menos, una actividad que cuente con el reconocimiento suficiente para, a nivel personal, hacerla a menudo», cuenta un docente de un instituto de Vigo.

Desde episodios en los que los profesores han «cazado» a sus alumnos bebiendo alcohol por la noche en los hoteles, a «faltas de consideración» con el personal de las actividades o incluso quedadas «perigosas» con alumnos de otros centros «a los que ni siquiera conocen» son algunos de los episodios que han tenido que experimentar los profesores durante las excursiones con alumnos. «Muchos o atan en corto al alumno o no van», cuenta otro profesor de IES del municipio vigués.

«Normalmente, todo sucede por las noches, donde el profesorado tiene que hacer turnos para vigilar los pasillos e, habitualmente, no pueden dormir por las noches. Aún así, el control del alumnado es muy complejo, porque las habitaciones son el espacio de intimidad del alumnado durante el viaje, e entrar en esos espacios es delicado. Por este motivo, es tan complejo controlar lo que sucede por las noches e a mayoría de conflictos pasan en ese momento e en las habitaciones», desgrana otro docente de otro centro de la ESO.

Con el estudiante a urgencias

Alguno de estos episodios terminó incluso con el alumno en «urgencias» por un consumo excesivo de bebidas alcohólicas. Reconoce este docente que «atopar alumnado del propio centro con alumnado de otro centro durante el viaje de fin de curso de otro centro del estado, que también se alojaban en el mismo hotel, por las noches en la misma habitación» se trata de una práctica habitual.

Otro docente relata las complicaciones que estas situaciones o la vigilancia en sí de los estudiantes pueden generar al propio profesorado. «Si la excursión es de varios días, el descanso puede ser difícil y problemático, incluyendo encontronazos con alumnado de otros centros, alguna vez me he encontrado incluso alumnado mayor de edad, en conductas insalubres contra las que nada podemos hacer», relata.

A este respecto, señala este profesor de Vigo que entre las competencias docentes no viene incluida esta responsabilidad. «En el caso del acompañamiento en la enseñanza pública gallega, no existe un complemento salarial por desplazamiento del domicilio en concepto de dietas, sí existe pensión completa, y este complemento es muy escaso en el caso de la media pensión», añade el profesional.

Irresponsabilidad

Y es que no todo depende del comportamiento, bueno o malo, del estudiante, ya que muchas veces pueden darse situaciones derivadas de imprudencias o falta de previsión del alumnado: «He experimentado accidentes que podrían haber sido graves derivados de la propia irresponsabilidad del alumnado (muchas veces no haciendo caso a nuestras indicaciones), que han llegado a incluir la asistencia médica; yo he visto de

todo. Empezando por muchas veces falta de consideración del alumnado con el personal de las instalaciones que visitan o los sitios donde se alojan, falta de interés (muchas veces absoluta) en visitas de tipo cultural, no solo museos sino también exposiciones interactivas o sitios patrimoniales o de interés», analiza este profesor.

Noticias relacionadas

Como todo, hay experiencias malas... pero también otras muy enriquecedoras. «La convivencia entre los alumnos y profesores fuera del centro es muy distinta y perderla me daría tristeza. Fuera del centro, quizás por la falta de confianza, veo que se portan mejor. Yo pasé en 2019 una semana con un grupo en Madrid y fue maravilloso», valora una profesora de un CPR de Vigo.

EL PAÍS COMUNIDAD DE MADRID

La Fiscalía abre la vía para aclarar si cargos del Gobierno de Ayuso dieron indicaciones para contratar las obras investigadas del ‘caso FP’

La instrucción retoma velocidad con la convocatoria de representantes de siete centros en los que presuntamente se contrataron reformas a dedo entre 2021 y 2023

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 29 ENE 2026

La Fiscalía Anticorrupción ha logrado que se convoque a siete directivos de otros tantos centros educativos de Madrid para aclarar quién ordenó las obras de reforma de sus instalaciones en las que se centra el caso FP. El juzgado número 39 de plaza de Castilla investiga la comisión de un presunto delito de prevaricación administrativa entre 2021 y 2023, pues los trabajos, presuntamente, se hicieron sin el preceptivo concurso público, y a través, supuestamente, del método de fraccionar facturas para elegir a dedo a la empresa que los ejecutaría. En ese contexto, la Fiscalía registró el 12 de diciembre un escrito, al que accedió EL PAÍS, para solicitar la convocatoria como testigos de los siete directores y depurar si en sus centros se actuó por cuenta propia o se recibieron indicaciones para contratar con el grupo Virelec, que es quien realizó las obras investigadas. Como consecuencia, la jueza ha convocado a los interesados para el 11 de marzo.

“Según consta en los informes definitivos de control financiero, en todos los centros citados se realizaron obras de reforma en las que intervinieron empresas del grupo Virelec, obras que, según los referidos informes de control financiero, pudieran presentar ciertas irregularidades en su tramitación por cuanto implicaban un fraccionamiento indebido, o porque los presupuestos que se presentaban se correspondían con empresas del mismo grupo empresarial”, se lee en el escrito de la Fiscalía. “Resulta necesario conocer las circunstancias en las que los responsables de los centros educativos entraron en contacto con las empresas del grupo Virelec, las personas que dentro del centro tomaron la decisión de contratar a esas empresas o, en su caso, recibieron indicaciones en ese sentido”.

En la causa constan como investigados el exsubdirector de FP, que negó haber dado instrucciones para realizar las obras sin los preceptivos concursos públicos; el empresario al frente de Virelec, que le conocía desde sus tiempos de estudiante; el exdirector general de Secundaria y FP, que negó conocer lo que ocurría, pese a que un subordinado declaró haberle advertido; o dos directores de centros educativos, que señalan hacia la consejería. “Esto venía dado desde arriba”, dijeron en el juzgado.

Ahora declararán como testigos quienes en la época investigada (2021-2023) eran directores de la Escuela de Arte Alberto Corazón, IES Antonio Machado, Conservatorio Profesional de Música de Alcalá de Henares, IES Príncipe Felipe, IES Virgen de la Paloma, IES Ciudad de los Poetas e IES Tetúan de las Victorias, que se unen así al centro de San Fernando. Además, también se ha convocado como testigo a la que en esa época era directora del IES San Fernando.

“(Hay que aclarar) las partidas con cargo a las cuáles se pagaron dichos gastos, y en el caso de partidas extraordinarias, si se presentó algún tipo de solicitud o memoria para justificar necesidad o, en otro caso, las circunstancias en las que dichas partidas extraordinarias llegaron al centro en cuestión”, pide la Fiscalía.

3,9 millones de euros

Todo empieza así. En septiembre de 2023, dos centros educativos de FP de la Comunidad de Madrid, los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar, reciben sendos burofaxes de la empresa Virelec en los que se les reclaman 1,4 millones de euros por cantidades impagadas de obras. En la Dirección General de Infraestructuras dicen no saber nada de ellas, pese a su envergadura. Y saltan todas las alarmas. El gobierno regional solicita un informe de auditoría a la Intervención General, que acaba detectando “provisionalmente” hasta 3,9 millones en pagos solo a esta empresa. La Comunidad de Madrid denuncia por ello en abril de 2024 a quien había sido el subdirector regional de FP, y a los dos directores de centros educativos a los que la constructora reclamaba pagos pendientes.

La instrucción judicial se centra en esclarecer si los directivos de los centros actuaron por iniciativa propia (lo que ellos niegan), o siguiendo instrucciones de cargos de la Consejería de Educación (como se desprende de los informes de Inspección, y de la Intervención). Estas son las posibles irregularidades contempladas en la ley de contratos del sector público que comunica la Administración: la posible contratación verbal (artículos 37 y



132), y la ausencia de un documento que plasme las condiciones de licitación (artículo 153) o fraccionamiento de la cuantía de los contratos para poder usar el contrato menor.

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

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

Finalmente, las auditorías enviadas al juzgado por la propia administración, a petición de la Fiscalía, coinciden en señalar la responsabilidad de la Consejería de Educación.

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

THE CONVERSATION

Redes sociales reales frente a las virtuales: cómo la participación protege el bienestar juvenil

Mª Pilar Rodrigo Moriche. Prof. Ayudante Doctor del departamento de Pedagogía - Directora Escuela UAM de Animación, Universidad Autónoma de Madrid

Lara Morcillo Sanchez. Estudiante de doctorado en la Facultad de Educación y Psicología (Universitat de Girona), Universitat de Girona

Las redes sociales virtuales han cambiado la forma en que las personas nos relacionamos y participamos en causas sociales: facilitan, por un lado, el acceso y la comunicación, pero por otro acaban frecuentemente llevando al cansancio emocional, al exceso de exposición y a la sensación de soledad. Así lo cuenta Marina, una joven activista que participó en nuestra investigación: “Son un arma de doble filo: muy útiles para algunas cosas pero también te quitan mucho tiempo y energía”.

En nuestro proyecto de investigación HEBE, centrado en el empoderamiento y la participación social, exploramos cómo las personas jóvenes encuentran sentido, crean vínculos y se sienten bien en espacios fuera de internet. Los resultados indican que participar en la comunidad en persona y de forma voluntaria no solo fortalece su bienestar, sino que también los protege. Por ejemplo, Marina hace años que participa en una entidad cultural y social de su municipio. Junto a otros jóvenes organizan actividades de ocio, en defensa del territorio o en respuesta a emergencias sociales.

Individualismo y desafección colectiva

Los jóvenes que participan en asociaciones, grupos culturales, deportivos o de ocio educativo desarrollan un fuerte sentido de pertenencia. Este sentimiento surge en la interacción cara a cara y en la acción compartida. Además, actúa como factor de protección frente al malestar psicológico.

Otros estudios confirman la diferencia entre la participación real y la que se realiza en línea: las plataformas de internet facilitan las interacciones sociales, pero que estas interacciones sean realmente valiosas depende de cómo sean de significativas, cuánto nos importen y con quiénes las mantengamos.

“Estar en el grupo me ayuda a desconectar del ruido de las redes”, nos han dicho algunos de los jóvenes que han participado en nuestro estudio. “Aquí puedo ser yo sin filtros” o “Me siento útil” son observaciones frecuentes, que muestran cómo los espacios de interacción física, cara a cara, no solo sirven para socializar, también ayudan a organizarse y afrontar retos personales y colectivos.

Aprendizajes fuera de internet

La investigación también muestra que estos espacios de participación permiten desarrollar capacidades muy valiosas para la vida. Entre ellas encontramos el saber comunicarse, controlar emociones, resolver conflictos, pensar de forma crítica y organizarse. Son aprendizajes esenciales para vivir mejor y para que la sociedad funcione. Por ejemplo, ayudan a identificar y expresar sentimientos y motivaciones, reflexionar y cuestionar

prejuicios y estereotipos; o bien a desarrollar capacidad de agencia individual o colectiva, es decir, la convicción de poder efectuar cambios en sus contextos.

Adquirir estas habilidades hace que los jóvenes se sientan empoderados, porque ellos y ellas son quienes deciden y actúan sobre lo que afecta a sus propias vidas. Y también, participan en decisiones y colaboran de forma responsable en lo que afecta al grupo del que forman parte.

Ciberactivismo frente a participación real

Las redes sociales han creado nuevas formas de activismo juvenil. Son rápidas, visibles y llegan a todo el mundo, pero también son inestables.

El ciberactivismo usa las redes para organizarse y difundir ideas. Esto plantea debates interesantes entre los jóvenes, que observan cómo participar en espacios comunitarios ofrece una dimensión más profunda y sostenida del compromiso social. No se trata de recibir *me gusta*, sino de crear vínculos. No de viralidad, sino de transformación.

Los jóvenes que hemos entrevistado consideran que el activismo digital es un complemento al activismo tradicional, no un sustituto. Marina lo pregunta claramente: “¿Entonces compartes una publicación y ya no te organizas ni te movilizas?”.

El proyecto HEBE muestra que muchos jóvenes combinan ambas formas. Sin embargo, valoran más las que les permiten “poner el cuerpo”, “sentirse parte” y “ver el impacto directo” de sus acciones.

Aunque hoy cuesta imaginar la participación sin internet, ellos y ellas se preguntan si estas prácticas son efectivas. Especialmente cuando no se conectan con acciones reales en el mundo físico.

Ocio educativo y bienestar

Hoy existe una gran preocupación por la salud mental juvenil. Por eso, es importante mirar más allá de las pantallas.

Fomentar el voluntariado –como colaborar en actividades solidarias–, el ocio educativo –vivir experiencias de ocio que enseñan, como un taller de teatro–, la educación en el tiempo libre –aprovechar ese espacio para formarse, por ejemplo, en un curso de monitor de tiempo libre– y la participación comunitaria –implicarse en proyectos comunitarios– no solo es una estrategia educativa, sino que también mejora el bienestar personal y colectivo.

Un ejemplo es la Escuela UAM de Animación, que ofrece formación en ocio y tiempo libre. La escuela crea un escenario donde descubren las oportunidades del campus y las redes que les conectan con la comunidad desde este ámbito. A través de acciones de formación, dinamización y participación se visibilizan posibilidades y se activa la implicación de los jóvenes en proyectos de la comunidad universitaria. De este modo, no solo se adquieren competencias, sino que también conectamos y nos transformamos.

Los estudios muestran que cuando participan, estos chicos y chicas se sienten mejor y más conectados. No obstante, cabe recordar que no debemos aspirar a que la participación “surja” siempre de manera espontánea de los jóvenes: el entorno familiar y personal, así como el contexto social, político e institucional, influyen y pueden favorecerlo u obstaculizarlo.

Las políticas públicas, los profesionales de juventud y las comunidades tienen la capacidad de abrir espacios y valorar estas prácticas. Deben facilitar que todos los jóvenes que lo deseen puedan acceder a estos espacios y oportunidades, con la garantía de condiciones equitativas y sin barreras.

Porque participar no es solo opinar o compartir una publicación digital. Es construir, convivir, transformar. Y también, cuidar(se).

Transiciones educativas: ¿es posible evitar la ansiedad de los cambios de etapa?

Agurtzane Martínez Gorrotxategi. Profesora-investigadora en el área de inclusión educativa, Mondragón Unibertsitatea

Alexander Barandiaran Arteaga. Profesor investigador en el área de psicología de la educación y tratamientos psicológicos, Mondragón Unibertsitatea

Irati Sagardía-Iturria. Profesora-investigadora en educación, Mondragón Unibertsitatea

“Nosotros estamos tranquilos porque el paso a primaria lo hará con sus amigos de siempre”, comenta un padre sobre el futuro cambio de ciclo escolar de su hija. Muchos en el grupo asienten, reconociendo que, aunque cambia la metodología y los niños ganan un poco más de autonomía, la rutina sigue siendo familiar.

En otra casa, la preocupación es distinta: “Nos inquieta el salto a secundaria, tantos profesores, otro instituto, otras normas...”. Cada familia vive los cambios escolares de manera distinta, pero todas coinciden en la misma inquietud: cómo afrontarán sus hijos estas nuevas etapas.



Las familias intuyen y conocen por experiencia que cada vez que un niño o una niña pasa de una etapa educativa a otra (de infantil a primaria, de primaria a secundaria o de secundaria a bachillerato o formación profesional), los cambios tienen consecuencias psicológicas y académicas.

En diversas investigaciones se ha analizado el impacto que tienen estos cambios de etapas escolares y se ha comprobado que la transición afecta tanto al rendimiento académico como al bienestar emocional de los niños. Los efectos negativos son más intensos en grupos vulnerables, como estudiantes con necesidades educativas especiales o en contextos socioeconómicos desfavorecidos, incrementando el riesgo de fracaso y exclusión escolar.

Cambios académicos y ambientales

En infantil, los docentes suelen centrarse en preparar a los alumnos en lectoescritura para facilitar su éxito en primaria, mientras que los niños sienten presión por “hacer bien las tareas”. Emocionalmente, se observa estrés, ansiedad, agobio y cansancio en los alumnos.

El paso de primaria a secundaria representa otro momento crítico, en el que se observa con frecuencia una caída en las calificaciones y un estancamiento en el progreso académico. Este declive se atribuye a factores ambientales como el cambio a entornos escolares más grandes e impersonales, la mayor exigencia académica y la transición hacia un enfoque más competitivo que orientado al aprendizaje.

Paralelamente, el estrés y la ansiedad aumentan durante ese período, manifestándose en preocupaciones sobre la adaptación social, el acoso escolar, la relación con los profesores y la gestión de una carga académica más exigente.

Ciclos de estrés y ansiedad

La interacción entre el rendimiento académico y la salud psicológica crea un ciclo donde el estrés y la ansiedad reducen la capacidad atencional y el desempeño escolar, lo que a su vez incrementa la angustia emocional. Sin embargo, muchos estudios también indican que una transición bien gestionada puede convertirse en una oportunidad de crecimiento.

En una investigación reciente hemos analizado estos procesos de cambio y propuesto formas de mejorarlos, contando con la participación del profesorado, las familias y el alumnado, para que las transiciones, lejos de resultar disruptoras, sean experiencias positivas para todos.

Los retos de los cambios de etapa

Cambiar de etapa educativa no significa solo hacerlo de aula o de profesorado. Supone adaptarse a nuevos espacios, nuevas normas, diferentes maneras de aprender y a nuevas personas. Todo esto puede generar ilusión, pero también nervios, inseguridad o miedo.

Los estudios sobre educación muestran que estos cambios pueden ser una oportunidad para crecer si se acompañan bien. Sin embargo, cuando no se les da la importancia que tienen, pueden provocar malestar, desmotivación o dificultades de adaptación.

Escuchar para mejorar las transiciones

En nuestra investigación quisimos conocer cómo lo viven las personas que lo experimentan directamente: el alumnado, las familias y el profesorado. Para ello, realizamos el estudio durante tres cursos escolares en un colegio y un instituto de un pueblo de Gipuzkoa.

El primer paso fue escuchar con atención a todas las personas implicadas a través de cuestionarios para las familias sobre cómo vivían los cambios y qué necesitaban; entrevistas con el profesorado sobre los problemas y posibles soluciones, y la participación de niños y niñas a través de dibujos, juegos y conversaciones mediante las que expresaron sus emociones y pensamientos.

Evitar rupturas bruscas

El profesorado señaló que sería útil contar con mejor información y comunicación sobre cómo se realiza la transición entre etapas y qué pasos se van a seguir. También destacaron la necesidad de que los criterios y métodos del centro estén más coordinados entre las diferentes etapas, para que los cambios sean más coherentes, y de integrar los proyectos educativos de manera continua en todos los cursos, evitando saltos bruscos entre etapas.

Estos cambios bruscos pueden afectar a los niños de distintas formas: académicamente, al enfrentarse a contenidos y métodos nuevos; socialmente, al tener que relacionarse con nuevos compañeros y profesores; emocionalmente, provocando ansiedad, inseguridad o pérdida de confianza; y organizativamente, cuando las normas o los recursos cambian de un nivel a otro sin continuidad.

Mantener autonomía e informar a fondo

Las familias, por su parte, señalaron que es fundamental priorizar el bienestar emocional de los niños y niñas. También insistieron en la importancia de explicar bien a los niños lo que va a ocurrir, usando un lenguaje claro y cercano, y en mantener la autonomía y la libertad de movimiento, especialmente en los primeros cursos.

Los niños y niñas aportaron propuestas muy claras. Para ellos, era importante mantener sus amistades, contar con el apoyo del profesorado, disponer de más tiempo de juego, tener menos deberes y exámenes, y recibir más información sobre cómo será el próximo curso antes de que llegue el cambio.

Acompañamiento emocional

Después de analizar toda la información, creamos un plan de acción para mejorar las transiciones.

Durante los momentos de cambio de etapa, se trabajaron de forma continua las emociones del alumnado, especialmente al final del curso, cuando aparecen dudas, miedos e inseguridades. Para ello, se preguntó a los estudiantes de todos los niveles cómo se sentían ante los cambios, y el alumnado de cursos superiores ayudó a responder y acompañar a los más pequeños mediante diferentes actividades.

También se organizaron salidas y encuentros entre cursos de distintos ciclos para que pudieran relacionarse en un ambiente más informal. Además, se realizaron visitas a los nuevos espacios educativos para facilitar la adaptación: en infantil se conocieron las aulas acompañados del profesorado, y en el paso de primaria a secundaria se organizó una yincana para descubrir el centro mientras el alumnado de secundaria presentaba sus proyectos.

Para que los cambios fueran más tranquilos y organizados, al finalizar el curso se informó al alumnado y a las familias sobre los nuevos grupos y profesores, lo que ayudó a reducir la ansiedad.

También se mantuvieron en los primeros meses de las nuevas etapas dinámicas de las anteriores: en 1.º de Primaria, dinámicas propias de Infantil y en 3.º se refuerza el uso de materiales manipulativos en matemáticas. En Secundaria se ofrecieron programas de apoyo académico. Además, se realizaron actividades de apoyo para el alumnado nuevo o con transiciones más difíciles, con el objetivo de que se sintieran parte del centro.

Se crearon espacios de diálogo con las familias para escuchar sus preocupaciones y resolver dudas y el profesorado mejoró su coordinación para el diseño de actividades entre cursos y etapas.

Colaboración entre etapas

Los resultados mostraron mejoras importantes en el centro educativo. El profesorado empezó a trabajar de forma más colaborativa entre etapas, compartiendo ideas y métodos para que los cambios fueran más progresivos.

Las familias se sintieron más escuchadas y participativas. Además, los niños y niñas pasaron a tener un papel más activo, no como meros receptores de decisiones tomadas por los adultos, ya que sus opiniones y emociones se tuvieron en cuenta para mejorar los cambios de etapa.

Esto ayudó a crear una cultura escolar basada en la comunicación, el respeto y el cuidado mutuo.

Cuidar las relaciones

Los cambios de etapa son inevitables, pero la forma de afrontarlos marca la diferencia. Nuestra experiencia muestra que no se trata solo de organizar bien dichos cambios, sino de cuidar las relaciones entre profesorado, familias y alumnado. Cuando hay diálogo y colaboración, los cambios se viven como oportunidades y no como problemas.

Pequeñas acciones, como hablar entre docentes, escuchar a las familias o preguntar al alumnado cómo se siente, pueden tener un gran impacto.

Escuchar, colaborar y cuidar no son añadidos opcionales en la escuela: son condiciones esenciales para construir una educación más inclusiva y humana. Y tal vez, la lección más importante que deja este proceso sea esa: mejorar las transiciones significa mejorar la manera en que vivimos juntos la educación.

MAGISTERIO

Las señales de alerta que el docente no puede pasar por alto en la escuela

Con este artículo iniciamos una serie de 13 reportajes sobre el 'Vademécum de la salud mental y bienestar emocional en la escuela', impulsado por Grupo Anaya, Fundación Mapfre y Siena Educación y dirigido por el Dr. Javier Urra y un equipo de 21 especialistas en salud mental infantojuvenil

JOSÉ M^a DE MOYA. Viernes, 23 de enero de 2026



Los expertos del Vademécum insisten en que el profesorado debe estar muy atento a cambios respecto al propio alumno, no solo en comparación con normas o estándares. Entre los signos esenciales se mencionan «cambios respecto de sí mismo, sustanciados en diferentes deterioros cuando se compara al estudiante con momentos propios anteriores y no únicamente con los esperable por su confrontación con tablas normativas».

Destacan también alteraciones emocionales, desde externalizantes (por ejemplo, irritabilidad) hasta internalizantes (rasgos apáticos y depresivos), así como descuidos evidentes en el autocuidado y la higiene, sin otros motivos auxiliares de índole económica.

El descenso del rendimiento académico, el aislamiento social, el absentismo y los marcadores no verbales (las expresiones faciales o conductas que comunican malestar) forman parte del repertorio de señales que pueden indicar el inicio de un problema mental o emocional. El texto es rotundo: «Cada vez que un docente se preocupa por el bienestar emocional de un alumno, está sembrando futuro».

Señales específicas en adolescencia y diferencias entre etapas

En la adolescencia, se subraya la importancia de reconocer situaciones específicas como tristeza persistente, irritabilidad frecuente, expresiones de desesperanza; aislamiento social; desinterés, rechazo a acudir a clase, bajo rendimiento escolar, desmotivación, cambios físicos sin causa médica, conductas de riesgo y desinterés por la apariencia o higiene. Estas señales, combinadas, pueden alertar de la necesidad de intervención.

En Primaria, los problemas suelen manifestarse con conductas regresivas, físicas o disruptivas, mientras que en Secundaria predominan las señales cognitivas y relacionales, como la introspección, el aislamiento consciente o la expresión verbal del malestar.

¿Desarrollo o alarma? La tarea de diferenciar

Uno de los mayores retos para el profesorado es distinguir entre los cambios propios del desarrollo y los signos de alarma. El Vademécum lo expone con claridad: «es fundamental que el profesorado aprenda a distinguir estas variaciones esperadas de aquellas manifestaciones que puedan indicar un problema de salud mental».

Si el cambio es demasiado persistente o intenso en el tiempo, afecta de manera notable a la vida diaria o se acompaña de verbalizaciones desesperanzadas o autolesiones, deja de ser parte del desarrollo típico para convertirse en señal de derivación.

Aquí, la vigilancia y la comunicación con el equipo de orientación o psicología educativa del centro educativo resultan imprescindibles.

Actitud docente: observar, preguntar y derivar

La guía insiste en que el profesorado debe observar patrones sostenidos y acercarse al alumno de forma empática para saber cómo se sienten, preguntar de manera privada y sin presión.

Además, no deben minimizar las emociones ni quedarse en el episodio aislado: lo relevante son los cambios sostenidos. Es fundamental la coordinación interna con otros docentes y familias, y derivar siempre al profesional correspondiente —orientador o psicólogo— cuando existan dudas fundadas.

El cribado sistemático y los instrumentos de screening

El texto recomienda el uso de herramientas de detección precoz (screening), pero nunca sustituyendo la evaluación clínica. Estas herramientas permiten cribar señales de sospecha, activar la intervención profesional precozmente y, sobre todo, proteger la privacidad y la comunicación positiva con la familia.

Algunos ejemplos de instrumentos mencionados son la observación sistemática, los cuestionarios de bienestar escolar y escalas validadas como SDQ, PSC, entre otros. Sin embargo, subrayan: «es fundamental respetar la confidencialidad siempre y comunicar los problemas de manera cuidadosa a la familia y al equipo educativo cuando sea preciso».

Diferencias entre Primaria y Secundaria: manifestaciones y abordaje

El Vademécum señala que, mientras en Primaria las señales emocionales se observan más por la conducta y síntomas físicos, en Secundaria las alteraciones se expresan en la introspección.

Por ello, la respuesta debe adaptarse a cada etapa evolutiva, escuchando, mostrando empatía y, fundamentalmente, evitando el diagnóstico: «El profesorado no tiene que diagnosticar, sino detectar, acoger y derivar».

Nuevos desafíos: el impacto del contexto social y digital

La realidad escolar es compleja y las señales de alerta pueden verse amplificadas por factores sociales y digitales. El aumento del uso de redes sociales, la exposición a contenidos inadecuados en internet y el acoso digital constituyen retos adicionales para la salud mental adolescente.

El Vademécum aconseja que el profesorado incorpore el análisis del contexto digital de sus alumnos, sin invadir su privacidad, pero sí mostrando interés por sus dinámicas, amistades y posibles conflictos en línea.

La aparición de conductas como el retraimiento tras episodios de ciberacoso, la excesiva dependencia a dispositivos o el deterioro de la autoestima tras interacciones virtuales debe motivar una especial vigilancia.

La importancia de la prevención y la promoción del bienestar

La prevención primaria es tan relevante como la detección: fomentar un clima escolar seguro, relaciones de confianza, espacios para la expresión emocional y estrategias de resolución de conflictos mejora la resiliencia del alumnado y reduce la probabilidad de que los problemas emocionales prosperen.

Proyectos de tutoría entre iguales, talleres de habilidades sociales y la formación continua en educación emocional para el profesorado son claves recomendadas desde la comunidad educativa y los equipos de salud.

El trabajo conjunto: familias, escuela y servicios externos

El abordaje de la salud mental en los centros educativos no puede limitarse a los muros escolares. La colaboración con las familias refuerza la detección precoz y permite implementar pautas coherentes en casa y en el aula.

Cuando se identifican señales de alarma, la coordinación con servicios externos (centros de salud mental infantojuvenil, Servicios Sociales, entidades especializadas) se convierte en una red de apoyo fundamental.

Los protocolos de derivación y comunicación interinstitucional, junto a la formación del profesorado en primeros auxilios emocionales, mejoran la calidad de la atención que los alumnos reciben.

Observar, escuchar, empatizar y derivar: la clave del acompañamiento

El mensaje central es claro: la labor del profesorado no es la de clínico, sino la de antena sensible y puente con la red de cuidados.

La observación atenta y la coordinación interna y con familias construyen una red de seguridad imprescindible para la prevención y la atención temprana de los problemas de salud mental.

El rol de la formación docente: clave para afrontar retos futuros

Para asumir este papel, la formación y el apoyo al profesorado son imprescindibles. Los docentes, al encontrarse en primera línea, experimentan con frecuencia una gran carga emocional.

Los expertos recomiendan la formación continua en salud mental, talleres de autocuidado docente y la disposición de espacios de supervisión compartida para analizar casos y experiencias de forma conjunta.

Así, el docente gana seguridad para intervenir y reducir el estigma asociado a la salud mental.

Conclusión: una mirada atenta que construye futuro

El Vademécum invita a los centros educativos a crear contextos vigilantes, respetuosos y colaborativos y a comprender que las señales de alerta son una oportunidad para tejer prevención y esperanza.

La sensibilidad, la intervención temprana y la mirada profesional y humana del profesorado siguen siendo el mejor inicio de cualquier proceso de ayuda en el ámbito escolar.



- La detección temprana no solo previene complicaciones graves, sino que contribuye a que los jóvenes desarrollen su potencial y construyan una vida más saludable y plena.

La escuela, así, se confirma como un espacio fundamental para el cuidado integral del alumnado, donde cada mirada atenta suma futuro y bienestar social.

Informes de inspección y acceso a sus contenidos

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 26 de enero de 2026

Si se recuerda que la inspección educativa “se realizará sobre todos los elementos y aspectos del sistema educativo, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad y equidad de la enseñanza”, tal como establece el artículo 148.1 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE 2006), sin modificaciones posteriores, los informes de inspección constituyen un recurso principal para facilitar la consecución de tan relevante fin.

Los informes en las funciones y atribuciones de la Inspección educativa

Generalmente, los informes se consideran a modo de “instrumento” con que cuentan los inspectores e inspectoras de educación, y su consideración legal se asocia tanto a las funciones como a las atribuciones de la Inspección, con una duplicidad algo impropia y no solo por redundante, dado que importa diferenciar funciones y atribuciones. Figura entre las funciones de la Inspección educativa, en el artículo 151.g) de la LOE (2006), tampoco sin modificaciones posteriores: “Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios”. Y, para el cumplimiento de las funciones de la Inspección, el artículo 153.e) de la LOE (2006), con los cambios posteriores de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE, 2020), incluye, entre otras, esta atribución: “Elevación de informes y hacer requerimientos cuando se detecten incumplimientos en la aplicación de la normativa, y levantar actas, ya sea por iniciativa propia o a instancias de la autoridad administrativa correspondiente”. Por tanto, “emitir informes” como función y “elevación de informes” como atribución. En la redacción original de la LOE (2006), sin embargo, la emisión de informes figuraba como función, sin reiterar la elevación de informes como atribución.

Estructura de los informes de inspección

Los informes de inspección son una manifestación expresa del desarrollo de las actuaciones e intervenciones de la Inspección educativa, con una formulación específica y técnica que ofrece información, significativa y precisa, para el conocimiento de las situaciones, la valoración normativa de los aspectos que se verifican en ellas y las propuestas resultantes para la adopción de medidas o la toma de decisiones por los órganos administrativos y las autoridades educativas competentes.

Sin propósitos de exhaustividad, el contenido de los informes refiere, de manera sistemática, los antecedentes que llevan a su emisión y elevación, los aspectos que han de ser objeto de atención y que se valoran normativamente, las conclusiones obtenidas y las propuestas que orienten, como acaba de adelantarse, las medidas y decisiones. Pueden realizarse, entonces, por encomienda o a solicitud de las autoridades administrativas correspondientes, o por iniciativa propia de los inspectores e inspectoras de educación. Y su naturaleza se reparte entre los de carácter descriptivo e informativo, los de supervisión y control, así como otros de evaluación. Su realización, por ello, responde a la planificación de las actuaciones de la Inspección, que los considera, o se debe a circunstancias incidentales o imprevistas que precisan de los informes de la Inspección para el conocimiento y las orientaciones oportunas. Asimismo, pueden tener una formulación o estructura adecuada a su objeto como, a modo de ejemplo, los realizados para la evaluación de la práctica docente y de la función directiva o para la supervisión y control de determinadas regulaciones o preceptos normativos. Además de elaborarse informes, como dictámenes, tras el desarrollo, sobre todo, de actuaciones prioritarias de la Inspección educativa, que presentan el estado de la cuestión, los aspectos o resultados favorables y las mejoras dirigidas a los centros y la Administración educativa.

Carácter de los informes de inspección como medios de prueba

Habitualmente, los informes de la Inspección educativa son facultativos y no vinculantes, salvo disposición expresa que establezca este último carácter. Y de especial interés es la naturaleza de los informes como medios de prueba, tal como establece el artículo 77.5 de la Ley 39/2015, de 1 de octubre, del Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas: “Los documentos formalizados por los funcionarios a los que se reconoce la condición de autoridad y en los que, observándose los requisitos legales correspondientes se recojan los hechos constatados por aquéllos harán prueba de éstos salvo que se acredite lo contrario”.

El acceso a los contenidos de los informes de inspección

Esta es, finalmente, otra cuestión relevante, sobre todo tras la promulgación de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, de transparencia, acceso a la información pública y buen gobierno. De acuerdo con su artículo 12,

“todas las personas tienen derecho a acceder a la información pública, en los términos previstos en el artículo 105.b) de la Constitución Española, desarrollados por esta Ley”. Además, en el ámbito de sus respectivas competencias, será de aplicación la correspondiente normativa autonómica. Establecida la solicitud de acceso a la información, en el artículo 17, el siguiente artículo, 18, determina las causas de inadmisión de tales solicitudes, mediante resolución motivada. Así, se inadmitirán a trámite, entre otras, la solicitudes “referidas a información que tenga carácter auxiliar o de apoyo como la contenida en notas, borradores, opiniones, resúmenes, comunicaciones e informes internos o entre órganos o entidades administrativas” (b). Los informes de inspección, entonces, figuran entre estos últimos y, como consecuencia, son de aplicación las limitaciones al derecho de acceso a la información pública.

Algunas Comunidades Autónomas, en el desarrollo normativo de la Ley 19/2013, de 9 de diciembre, han considerado precisiones que afectan al acceso a los informes internos entre órganos o entidades administrativas. Es el caso de la Ley 1/2014, de 24 de junio, de Transparencia Pública de Andalucía, cuyo artículo 30 establece “Reglas especiales relativas a las causas de inadmisión de las solicitudes de acceso”. Entre estas, se determina que “los informes preceptivos no podrán ser considerados como información de carácter auxiliar o de apoyo para justificar la inadmisión de las solicitudes referidas a los mismos” (b). Por tanto, tal regulación autonómica sí permite el acceso a los informes cuando estos tengan carácter preceptivo, esto es, estén ordenados por un precepto legal.

La relevancia de los informes de inspección

Es apreciable, entonces, la destacada relevancia de los informes de inspección como resultado de las actuaciones e intervenciones de la Inspección educativa, pues facilitan conocimiento preciso, análisis técnico, valoración normativa, conclusiones destacadas y propuestas para la toma de decisiones; adquieren la naturaleza de medios de prueba; y sus contenidos, de carácter interno, y particularmente cuando los informes no resulten de una específica prescripción legal, no serán de acceso como información pública.

El abandono escolar temprano baja hasta el 12,8% en 2025, según la EPA

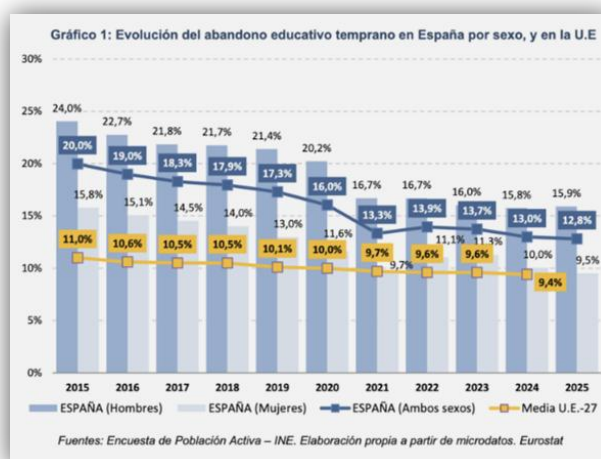
La diferencia entre hombres (15,9%) y mujeres (9,5%) sigue siendo muy significativa, al igual que entre comunidades (del 20,6% de Murcia al 3,6 del País Vasco). Aunque en la última década se ha producido una bajada de 7,2 puntos, del 20% al 12,8%, España sigue entre los países con mayor abandono de la UE, solo por detrás de Rumanía, y aún lejos del objetivo del 9% fijado para 2030.

MAGISTERIO. Miércoles, 28 de enero de 2026

El abandono educativo temprano descendió el pasado año al 12,8%, 0,2 puntos porcentuales menos que en 2024, lo que supone la confirmación de la tendencia a la baja y el dato anual más bajo de la serie histórica. Además, si se comparan los datos con los de 2015, cuando el abandono se situó en el 20%, se ha producido una bajada de 7,2 puntos, según se desprende de los datos de la Encuesta de Población Activa, publicados este martes. Con estos datos, se reduce a 3,4 puntos la distancia respecto a la media de la Unión Europea (9,4% en 2024). En 2015, era de 9 puntos.

El abandono temprano es el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y que no seguía ningún tipo de formación en las cuatro semanas anteriores a la recogida de los datos. El pasado año, esta tasa se situó en el 13%.

Por sexos, en 2025 la diferencia entre el abandono de los hombres (15,9%) y el de las mujeres (9,5%) fue muy significativa: 6,4 puntos porcentuales. En el caso de los varones, aumentó en 0,2 puntos respecto a 2024, y en el de las mujeres continuó su descenso, esta vez en -0,5 puntos. Hace 10 años, en 2015, la diferencia entre ambos sexos era de 8,2 puntos.





— Población entre 20 y 24 años

La población entre 20 y 24 años que alcanzó al menos el nivel de segunda etapa de la educación secundaria se situó en 2025 en el 80,4%, lo que supone 11,9 puntos más que en 2015 (68,5%) y 0,5 puntos más que en 2024. Comparado con la media europea, en 2015 el dato de España se situaba 11,9 puntos por debajo, mientras que en 2025 se ha reducido a 4,7, teniendo en cuenta el último dato de media europea disponible, del 85,1% en 2024.

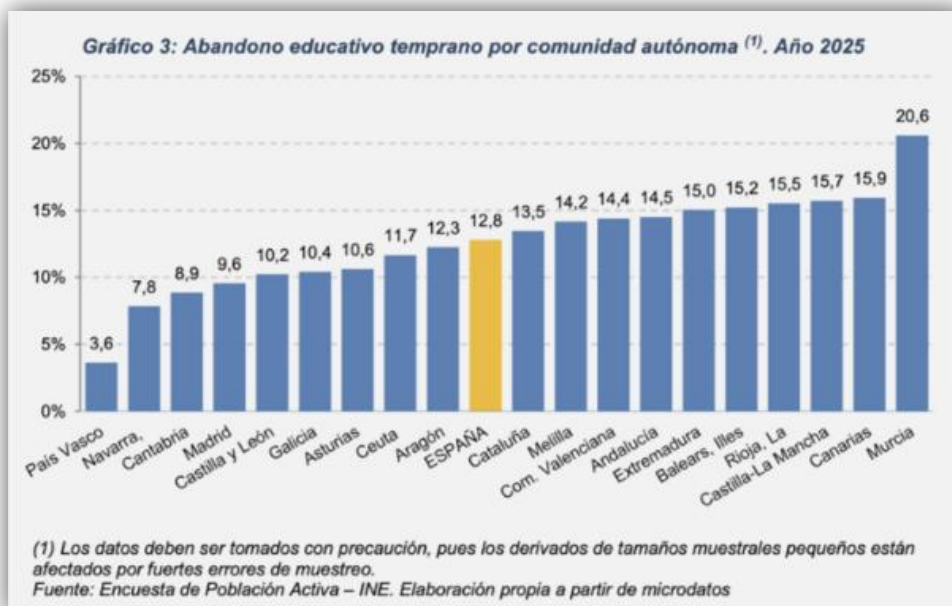
Como sucede con el indicador de abandono, la diferencia entre sexos en este caso es muy significativa, siendo en 2025 el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que completaron al menos la segunda etapa de educación secundaria del 85,1%, 9,1 puntos porcentuales más que los hombres (76,0%).



Población entre 25 y 34 años

Además, el 52,5% de la población de 25-34 años alcanzó el nivel de educación superior, -0,1 puntos porcentuales respecto a 2024, situándose por encima de la media europea de 2024 (44,1%). Destaca el porcentaje de las mujeres, 58,7%, que supera claramente al de los hombres, 46,6%, siendo 12,1 puntos superior.

En los últimos años, el Ministerio ha llevado a cabo distintas iniciativas para reducir la tasa de abandono temprano de la educación, uno de los objetivos del Gobierno. Además de la puesta en marcha de programas para la atención del alumnado con más dificultades como PROA+, en el que se han invertido 360 millones de euros, la transformación de la Formación Profesional ha supuesto una nueva ventana para los jóvenes hacia empleos de calidad y bien remunerados, lo que fomenta su permanencia en el sistema educativo.



Un fenómeno "profundamente desigual"

Según el investigador de Funcas Ismael Sanz, «el abandono escolar continúa siendo un fenómeno profundamente desigual desde el punto de vista social». La probabilidad de abandono es «mucho mayor cuando la madre solo ha completado la primaria frente a aquellos jóvenes cuyas madres cuentan con estudios superiores». Asimismo, «los varones y los jóvenes de origen inmigrante presentan tasas de abandono significativamente más elevadas, lo que refleja la persistencia de brechas educativas asociadas al origen socioeconómico y al género».

«Las consecuencias del abandono escolar –dice Sanz– trascienden el ámbito educativo y tienen un impacto económico y social relevante. Los jóvenes que no completan la secundaria superior presentan mayores tasas de desempleo, menor estabilidad laboral, menores ingresos a lo largo de su vida y un mayor riesgo de exclusión social». A nivel agregado, el abandono educativo temprano «se asocia con menor crecimiento económico, menor recaudación fiscal y mayor gasto social, además de peores resultados en salud y participación social», añade el investigador.

Según Sanz, «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». Por ello, Funcas subraya la necesidad de una «estrategia integral, que combine medidas educativas, sociales y laborales». «El esfuerzo coordinado entre centros educativos, familias y administraciones públicas será clave para consolidar la tendencia descendente observada en los últimos años y acercar a España al objetivo europeo», añade.

La edad media de los jóvenes que sufren abuso sexual en redes es de 13 años, el 61% niñas

La edad media de las víctimas de abuso sexual en redes es de 13 años y las niñas son la mayoría al representar el 61% de los casos, según el último informe de Save The Children, que avisa de que estos delitos han crecido el 13% en dos años.

MAGISTERIO. Jueves, 29 de enero de 2026

Las denuncias por delitos sexuales digitales contra niños y niñas superaron las mil en 2024, aunque esta organización por la infancia avisa de que «estos datos son solo la punta del iceberg», ya que, según una encuesta propia realizada recientemente, el 97% de los entrevistados señalaron haber sufrido algún tipo de violencia sexual en el entorno digital cuando eran menores de edad. El análisis 'Tras la pantalla: violencia sexual contra la infancia en el entorno digital' difundido este jueves por Save The Children y basado en el estudio de 23 sentencias correspondientes a 28 casos de agresiones sexuales online ocurridos en el periodo 2023-24, revela que las denuncias que tienen como víctima a la infancia y adolescencia representan el 84,2% del total de este tipo de delitos.

El informe está basado en casos judicializados y con resolución e indica que el agresor responde mayoritariamente a un hombre sin antecedentes penales, el 41,7% procedente de un entorno conocido y el 25% vinculado al ámbito familiar; un porcentaje –este último– significativamente superior al 3,3% observado en el análisis de 2021-22. El 25% de los casos se produjeron en adolescentes de entre 13 y 15 años, pero, según los datos del Ministerio del Interior, hubo un 3,6% de denuncias de abusos sobre niños y niñas de 9 y 10 años.

Save the Children muestra su preocupación por la duración de los procedimientos judiciales en estos casos de violencia sexual digital, ya que en el periodo 2023-24 más del 60% duraron tres años o más y un 14% supera los cinco años. El 65% de las víctimas declaró más de dos veces antes del juicio, lo que incrementa el riesgo de revictimización, incide la directora de Influencia y Desarrollo Territorial de Save The Children, Catalina Perazzo. «Aunque ha aumentado el uso de la grabación del testimonio, todavía no se aplica de forma sistemática», señala tras recordar que la Ley Orgánica de Protección Integral a la Infancia frente a la Violencia (LOPVI) establece la necesidad de una justicia especializada para atender a niños, niñas y adolescentes víctimas.

Por otra parte, en el 65,2% de los casos, el fallo de la sentencia es condenatorio, lo que supone un descenso respecto al 96,7% de condenas en 2021-22, y las absoluciones se deben principalmente a que no se considera que concurren todos los elementos exigidos por el tipo penal. En el 71,4% de los casos en los que se impuso pena de prisión, la duración de la pena fue de más de 3 años y las penas entre 1 y 2 años constituyen el 14,3%. La pena accesoria de inhabilitación para trabajar en profesiones o cargos que requieran contacto con menores de edad se aplica en la mayoría, pero todavía hay sentencias que no la incluyen, señala el informe de la ONG.

Por otra parte, en el 42% de los casos no se menciona o no consta la aplicación de medidas cautelares. Save The Children urge ampliar el número de secciones especializadas en violencia contra la infancia en todos los territorios, fiscalías especializadas y equipos técnicos formados que auxilien a jueces y magistrados.



Envejecimiento del profesorado, una bomba demográfica en las aulas

José Luis Fernández. 26 enero, 2026

El sistema educativo afronta una de sus crisis más silenciosas y menos debatidas: el envejecimiento acelerado del profesorado. Mientras el debate público suele centrarse en los resultados académicos, las reformas curriculares o la irrupción de la inteligencia artificial en las aulas, bajo la superficie se acumula un problema estructural que amenaza la sostenibilidad misma de la educación: una parte muy significativa de los docentes se acerca a la edad de jubilación sin que exista un relevo generacional suficiente ni una planificación clara para sustituirlos. La llamada “bomba demográfica” del profesorado ya está activada, aunque sus efectos más graves aún estén por llegar.

La situación en España es la siguiente. La edad del profesorado por niveles educativos determina que el 28,9 % de los maestros de Infantil y Primaria tienen 50 años o más. En Educación Secundaria, el porcentaje de docentes de 50 años o más es del 38,9 % y en el ámbito universitario, más de la mitad del profesorado (51,7 %) supera los 50 años. Por el contrario, los docentes menores de 40 años representan solamente el 35,8 % en Primaria, 26,3 % en Secundaria y 18,7 % en la universidad.

En los claustros de docentes de FP hay aproximadamente un profesor menor de 30 años por cada seis que superan los 50 años. Para compensar las jubilaciones previstas en los próximos 10–15 años, se necesitarían alrededor de 37.313 docentes jóvenes de FP.

Dando la vuelta al marcador, en España, los maestros de Infantil y Primaria menores de 30 años representan solo un 8 % del total, frente al 29 % de mayores de 50 años. En Secundaria, los docentes por debajo de 30 años apenas representan el 6 %, comparado con cerca del 40 % de mayores de 50 años. En universidades, los profesionales mayores de 50 años son aproximadamente 42 % del total, frente a solo 19 % menores de 40 años.

Según distintos informes sindicales conocidos en los últimos cursos, aproximadamente el 34,5 % del profesorado español de enseñanza pública no universitaria superaba los 50 años, mientras que solo el 6,8 % tenía menos de 30 años.

Para ayudarnos a entender mejor el estado de la cuestión, en comparación con la OCDE a la que España pertenece, en 2023, más de un tercio de los docentes de primaria y secundaria en los países de la OCDE tenía 50 años o más. En secundaria, la proporción de docentes de más de 50 aumentó de 36 % en 2013 a 38 % en 2023 en promedio, mostrando una tendencia de envejecimiento acumulado. La representación de docentes jóvenes (menores de 30 años) es baja: alrededor del 17 % en preescolar, 13 % en primaria y 9 % en secundaria.

Así, en varios países europeos casi el 40 % de los docentes de secundaria tenían 50 años o más según datos anteriores de Eurostat y Eurydice, con tendencias similares de envejecimiento en varios sistemas educativos. La edad media de los docentes en los países de la OCDE se ha incrementado con el tiempo, reflejando que las plantillas son, en general, más maduras que hace una década.

Muchos países, incluida España, están obligados a renovar un alto porcentaje de su plantilla docente en la próxima década debido al volumen de jubilaciones previstas, lo que convierte al envejecimiento en un problema estructural y no solo estadístico. En muchos países europeos, y de forma especialmente acusada en España, la pirámide de edad del profesorado se ha invertido.

Las generaciones que accedieron masivamente a la docencia durante las décadas de expansión educativa de los años ochenta y noventa están hoy en la recta final de su vida laboral. En algunos niveles educativos, especialmente en secundaria y formación profesional, más de un tercio del profesorado supera los 50 años, y un porcentaje significativo se sitúa por encima de los 55. Esto implica que, en un horizonte de diez a quince años, decenas de miles de docentes abandonarán las aulas de manera casi simultánea.

El problema no es solo cuantitativo, sino también estructural. La entrada de nuevos docentes no compensa el volumen de salidas previstas. Las tasas de reposición, los procesos selectivos irregulares y la precariedad inicial de la profesión han generado un cuello de botella que dificulta la renovación natural de las plantillas. Durante años, las restricciones presupuestarias y las políticas de contención del gasto público redujeron la oferta de plazas estables, fomentando un modelo basado en interinidad prolongada y contratos temporales que ha desincentivado vocaciones y expulsado talento joven hacia otros sectores.

Los mayores y los mayores problemas

El envejecimiento del profesorado tiene consecuencias directas en el funcionamiento cotidiano de los centros. La edad, en sí misma, no es un problema: la experiencia, el conocimiento pedagógico acumulado y la madurez profesional son activos fundamentales para cualquier sistema educativo. Sin embargo, cuando la estructura de edad se desequilibra, aparecen tensiones difíciles de gestionar. Aumentan las bajas de larga duración, las adaptaciones de puesto y las jubilaciones anticipadas; se resiente la capacidad de innovación; y se complica la adaptación a cambios tecnológicos, metodológicos y administrativos cada vez más frecuentes.

Uno de los ámbitos donde este fenómeno se hace más visible es la digitalización educativa. La rápida incorporación de plataformas, herramientas digitales, evaluación en línea e inteligencia artificial ha supuesto un desafío para muchos docentes formados en contextos analógicos. Aunque numerosos profesionales han realizado esfuerzos notables de actualización, la falta de tiempo, apoyo institucional y formación continua sistemática ha generado brechas internas dentro del propio claustro. El envejecimiento, combinado con una transformación tecnológica acelerada, multiplica el riesgo de desconexión entre políticas educativas y realidad del aula.

A esta situación se suma el desgaste emocional acumulado tras años de sobrecarga laboral. El profesorado envejece en un contexto de creciente complejidad social: aulas más diversas, aumento de conflictos, problemas de salud mental del alumnado, presión burocrática y una pérdida progresiva de reconocimiento social. Muchos docentes veteranos afrontan los últimos años de carrera con fatiga, desmotivación y sensación de abandono institucional. Este desgaste no solo afecta a su bienestar, sino también a la calidad educativa y al clima escolar.

Paradójicamente, mientras el sistema envejece por arriba, encuentra enormes dificultades para atraer jóvenes por abajo. La docencia ha perdido atractivo como opción profesional frente a sectores mejor remunerados o con trayectorias más previsibles. Los salarios de entrada, la temporalidad, la movilidad forzosa y la dureza de las oposiciones funcionan como barreras de acceso. A ello se suma una percepción social ambivalente: alta exigencia y responsabilidad, pero escaso reconocimiento simbólico y político.

La formación inicial tampoco escapa a esta crisis. Las facultades de educación y los másteres de profesorado reciben cada año miles de estudiantes, pero no todos acaban ejerciendo. Muchos utilizan estas titulaciones como vía de acceso provisional mientras buscan otras salidas laborales. Además, existe un desajuste entre especialidades: faltan docentes en áreas clave como matemáticas, tecnología, física, informática o formación profesional, mientras sobran aspirantes en otras ramas con menor demanda estructural.

El envejecimiento del profesorado también tiene implicaciones territoriales. En zonas rurales o despobladas, la falta de relevo generacional amenaza directamente la continuidad de centros educativos. Las jubilaciones no siempre van acompañadas de sustituciones estables, y los destinos poco atractivos agravan la rotación y la precariedad. La escuela, que en muchos pueblos actúa como eje social y cultural, se convierte así en una víctima más del declive demográfico.

Desde el punto de vista presupuestario, la bomba demográfica plantea un dilema complejo. Por un lado, el aumento de jubilaciones incrementa el gasto en pensiones; por otro, la contratación masiva necesaria para sustituirlas exigirá una inversión sostenida durante años. Sin planificación a medio y largo plazo, el sistema corre el riesgo de reaccionar de forma improvisada, recurriendo a soluciones de emergencia que afecten a la calidad educativa y a la estabilidad de las plantillas.

Los sindicatos y expertos en políticas educativas llevan tiempo alertando de esta situación. Reclaman planes plurianuales de renovación del profesorado, ofertas públicas de empleo regulares y suficientes, mejoras en las condiciones laborales de entrada y programas de mentoría que permitan transferir conocimiento entre generaciones. La jubilación parcial, el acompañamiento intergeneracional y la reducción progresiva de carga lectiva para docentes veteranos son algunas de las medidas propuestas para amortiguar el impacto.

También se plantea la necesidad de repensar la carrera docente en su conjunto. Frente a un modelo plano y rígido, varios especialistas defienden itinerarios profesionales más flexibles, con reconocimiento real de la formación, la innovación y la experiencia. Un sistema que permita evolucionar sin abandonar el aula podría contribuir tanto a retener talento joven como a aprovechar mejor el capital profesional de quienes se acercan al final de su carrera.

La Comunitat estrena nuevo decreto de convivencia escolar

Miranda Escolar. 26 enero, 2026

El nuevo decreto de la convivencia en el sistema educativo de la Comunidad Valenciana, que ya está en vigor de este mes, nace con el objetivo de reforzar la protección del alumnado, especialmente lo más vulnerable, prevenir la violencia en las aulas y consolidar entornos educativos seguros, inclusive.

La norma, que establece uno de los marcos normativos más actualizados en España para la gestión de la convivencia escolar, es fruto de un procedimiento participativo con la consulta pública y la inclusión de propuestas de todos los sectores educativos y sociales que quisieron realizar aportaciones.



Entre las principales novedades, incorpora una vertiente inclusiva, que refuerza la protección de las víctimas, especialmente del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo o en situación de vulnerabilidad, que actuará como causa agravante en la gradación de la responsabilidad.

En palabras de la consellera del ramo, Carmen Ortí, representa “un blindaje legal frente a las conductas que alteran la convivencia en los centros educativos, garantizando la protección y el bienestar del alumnado, incluyendo la igualdad, la inclusión, el respeto a la diversidad, así como los derechos regulados en la normativa vigente”.

Coordinación de bienestar y protección

En esta línea, con el objetivo de garantizar el derecho de las víctimas a la información, su participación en el procedimiento y un trato respetuoso se consolida la figura de la coordinación de bienestar y protección como elemento clave en la prevención y actuación frente a situaciones de violencia.

Con la supervisión de la dirección del centro, y en colaboración con los servicios de orientación, esta nueva figura será la responsable de articular las medidas de protección del alumnado, impulsar protocolos y trabajar de forma coordinada con los profesionales de los Servicios Sociales, de salud mental infanto-juvenil y de otros recursos del entorno.

Por otra parte, el decreto refuerza la respuesta frente al acoso escolar y el ciberacoso, regula el uso de dispositivos móviles y simplifica los procedimientos disciplinarios.

Respecto al uso de dispositivos móviles en los centros educativos, la norma regula su uso, permitiéndolos únicamente con finalidades didácticas recogidas en el proyecto educativo o por motivos de salud debidamente justificados, con el objetivo de mejorar la convivencia y el bienestar socioemocional del alumnado.

Paralelamente, Ortí ha subrayado que la nueva norma «regula la aplicación de procedimientos de conciliadores basados en la mediación y reconoce la autoridad docente. En este sentido, el profesorado cuenta con protección jurídica y cualquier agresión, injuria u ofensa en el ejercicio de sus funciones pasa a ser considerada falta grave».

Además, el decreto incorpora medidas educativas provisionales, el procedimiento conciliador frente a faltas graves y la posibilidad de tramitación urgente de los expedientes disciplinarios en los casos más graves, reduciendo plazos y garantizando la seguridad jurídica. Al mismo tiempo, se simplifica la gestión administrativa mediante un módulo específico en la plataforma ITACA que permitirá el seguimiento digital de los procedimientos.

Un liderazgo directivo fuerte, la mejor receta en centros con alumnado vulnerable

José Luis Fernández. 27 enero, 2026

El sistema educativo español se enfrenta desde hace años a un escenario de creciente complejidad social que pone a prueba su capacidad para garantizar la equidad y el derecho a una educación de calidad. El aumento de la pobreza infantil, la mayor presencia de alumnado de origen migrante, la generalización de la escolarización inclusiva del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y el deterioro de la salud psicosocial tras la pandemia han intensificado las desigualdades existentes.

Al mismo tiempo, los resultados académicos medios han descendido y las brechas de aprendizaje se han ampliado, como confirman los últimos informes internacionales. En este contexto adverso, marcado además por una segregación escolar persistente en determinados territorios, emerge una pregunta clave: ¿pueden las escuelas compensar, al menos en parte, las desventajas sociales de su alumnado?

El informe Escuelas resilientes, hecho público este martes, responde afirmativamente a esta cuestión, apoyándose en una investigación empírica de gran alcance realizada en Canarias y Cataluña.

La investigación, titulada en concreto ‘Escuelas resilientes: excelencia en centros educativos desafiados por la pobreza. Aprendizajes de Canarias y Catalunya’, que se apoya exclusivamente en los datos, análisis y testimonios contenidos en el informe, elaborado por EsadeEcPol, Fundación ‘la Caixa’ y Save the Children, parte de una premisa central respaldada por décadas de literatura educativa: la escuela importa, y lo hace especialmente para el alumnado más vulnerable.

Frente a las visiones que minimizan el impacto de los centros educativos frente al peso del origen socioeconómico, el estudio se centra en identificar aquellas escuelas que logran que sus estudiantes progresen más de lo esperado dadas sus condiciones de partida. A estas instituciones las denomina “escuelas resilientes”: centros que, pese a concentrar altos niveles de vulnerabilidad social, consiguen resultados académicos significativamente superiores a los de otros centros con perfiles similares.

Para localizar y analizar estas experiencias de éxito, el informe combina por primera vez en España una metodología cuantitativa basada en modelos de valor añadido con un amplio trabajo cualitativo de campo. En la

fase cuantitativa se analizaron los datos de más de 75.000 estudiantes de primaria en Canarias y de educación secundaria obligatoria en Catalunya, pertenecientes a más de 1.500 centros educativos.

A partir de indicadores de rendimiento y contexto socioeconómico, se estimó el progreso real del alumnado descontando el efecto de su origen social, lo que permitió identificar qué centros aportan un valor educativo adicional. Los resultados muestran que entre el 38 % y el 45 % de los centros que atienden a alumnado vulnerable pueden considerarse eficaces, y que entre el 42 % y el 45 % de ellos cumplen los criterios de resiliencia al obtener valor añadido positivo en todas las materias evaluadas.

El análisis desmonta una de las ideas más arraigadas en el debate educativo: que el nivel socioeconómico del centro determina de forma casi automática los resultados académicos. Aunque el contexto importa, la correlación entre el índice socioeconómico y el progreso educativo es «sorprendentemente baja», especialmente en primaria. Esto sugiere que las prácticas pedagógicas, organizativas y de liderazgo de los centros pueden marcar una diferencia sustancial en las trayectorias educativas del alumnado vulnerable, abriendo una ventana de oportunidad para las políticas públicas orientadas a la equidad.

¿Cómo son las escuelas resilientes?

La segunda fase del estudio profundiza en esta hipótesis mediante un análisis cualitativo exhaustivo de dieciocho escuelas resilientes: diez de primaria en Canarias y ocho de secundaria en Catalunya. A lo largo de dos años se realizaron 183 entrevistas a equipos directivos, orientadores, docentes y estudiantes, además de observaciones directas en los centros. Este trabajo de campo permite poner rostro y contexto a los datos, revelando cómo funcionan por dentro estas escuelas que logran resultados extraordinarios en entornos de pobreza.

Uno de los hallazgos más consistentes del informe es que la resiliencia escolar no responde a una receta única, sino a un entramado de factores que se refuerzan mutuamente. No obstante, el análisis identifica cinco grandes pilares comunes a todos los centros estudiados. El primero de ellos es un liderazgo escolar fuerte, comprometido y orientado al bienestar del alumnado.

En estas escuelas, los equipos directivos asumen la desventaja social como una responsabilidad colectiva y articulan proyectos educativos con altas expectativas, donde el cuidado emocional del alumnado y del profesorado se concibe como condición previa para el aprendizaje. Lejos de priorizar únicamente los resultados académicos, estos centros invierten la lógica tradicional y sostienen que sin seguridad emocional no hay progreso educativo posible.

El segundo pilar se sitúa en el aula, en las estrategias pedagógicas y didácticas. Las escuelas resilientes combinan metodologías diversas, desde la enseñanza explícita hasta el aprendizaje cooperativo, los proyectos de investigación y las metodologías activas.

En primaria destacan el uso de enfoques manipulativos en matemáticas y estrategias variadas en lectoescritura, mientras que en secundaria se observa una combinación equilibrada de clases magistrales, trabajo práctico y situaciones de aprendizaje. Lejos de una innovación acrítica, muchos centros apuestan por la estabilidad metodológica y alertan sobre los riesgos de cambios constantes que dificulten la coherencia pedagógica.

La atracción, el cuidado y la estabilidad del profesorado constituyen el tercer pilar de la resiliencia. Los centros analizados presentan tasas de rotación docente significativamente más bajas que otros centros vulnerables, lo que favorece la cohesión del claustro y la continuidad de los proyectos educativos.

La investigación muestra que allí donde los docentes se sienten escuchados, acompañados y partícipes de las decisiones, el clima de trabajo mejora y el impacto sobre el aprendizaje del alumnado es mayor. Este hallazgo resulta especialmente relevante en un sistema educativo donde la alta rotación y la rigidez normativa dificultan la consolidación de equipos estables, sobre todo en la red pública.

El cuarto pilar es la implicación activa con las familias. En contextos de alta vulnerabilidad, las escuelas resilientes no dan por perdida la relación con el entorno familiar, sino que invierten tiempo y recursos en construir vínculos de confianza. Esta relación no se limita a la comunicación académica, sino que se extiende al acompañamiento social y emocional, convirtiendo al centro educativo en un referente comunitario. Los datos muestran que en estos centros las familias se sienten más escuchadas y satisfechas, lo que contribuye a reducir el absentismo y a reforzar la continuidad educativa del alumnado.

El quinto y último pilar es una visión integrada y coherente de la organización escolar. Las escuelas resilientes muestran una elevada capacidad de coordinación interna, uso sistemático de datos para detectar dificultades tempranas y una flexibilidad organizativa que les permite adaptar recursos y agrupamientos a las necesidades reales del alumnado. La repetición de curso se concibe como una medida excepcional, y se priorizan los refuerzos personalizados, la codocencia y el acompañamiento continuo, especialmente para el alumnado con mayores desfases curriculares.

El informe concluye con un mensaje claro para los responsables políticos: la resiliencia escolar no es una excepción milagrosa, sino una evidencia de que determinadas políticas y prácticas funcionan. Sin embargo, también advierte de que muchos de estos centros operan en condiciones de escasez de recursos, elevada carga burocrática y limitada autonomía para seleccionar y retener profesorado. Por ello, se reclama una



apuesta decidida por la estabilidad docente, la reducción de tareas administrativas y una formación más eficaz para atender a la diversidad creciente del alumnado.

Enseñar en los tiempos de ansiedad **OPINIÓN**

Felipe J. de Vicente Algueró. 23 de enero de 2026

La prensa de todo el mundo se ha hecho eco de una noticia que suponía una gran novedad: el gobierno australiano estableció que, a partir del día 10 de diciembre, entraba en vigor una serie de medidas limitadoras del acceso de los niños a las redes sociales. La medida fue largamente debatida y estudiada. El gobierno creó una comisión denominada *eSafety Commissioner* que ha sido la encargada de preparar tanto la información a la opinión pública como sugerir las medidas a los legisladores. El conjunto de esta política digital consta en el documento *Política de Límite de Edad para la Creación de Cuentas*.

No toda información de los medios sobre el tema se ha ajustado a la realidad de esta política, simplificando la noticia dando a entender una restricción total de los niños a internet. En realidad, no se limita este acceso, que sigue abierto, por ejemplo, para ser usado con fines educativos. Los menores de edad podrán buscar y ver vídeos, leer publicaciones y acceder a la información. Lo que hace la ley es establecer la edad mínima de 16 años para que un adolescente pueda firmar un contrato o abrir una cuenta en redes sociales. La responsabilidad se carga sobre las grandes empresas (Instagram, YouTube, Tic Tok, Facebook y otras) que deberán asegurarse de la edad de quienes quieran abrir una cuenta; para ello el gobierno australiano ha indicado diversas maneras de comprobar la edad. No hacerlo puede acarrear importantes sanciones. Estas restricciones tienden a minimizar los incentivos para pasar más tiempo frente a las pantallas, o acceder a contenidos que puede perjudicar su salud y bienestar.

El 5 de noviembre pasado, el Parlamento Europeo aprobó un informe no legislativo por 483 votos a favor, 92 en contra y 86 abstenciones, expresando su preocupación por los riesgos para la salud física y mental que enfrentan los menores en internet y pidiendo una mayor protección contra las estrategias manipuladoras que pueden aumentar la adicción y que son perjudiciales para la capacidad de los niños para concentrarse. La resolución, en la línea de la australiana, establece los 16 años como edad a partir de la cual los adolescentes pueden abrir cuentas en las redes sociales. En su resolución, el Parlamento Europeo hace las siguientes recomendaciones:

- la prohibición de las prácticas adictivas más dañinas;
- la prohibición de los sitios que no cumplan las normas de la UE;
- medidas para abordar las tecnologías persuasivas, como los anuncios dirigidos, el marketing de influencia etc...
- la prohibición de los sistemas de recomendación basados en la participación de menores;
- protección de los menores frente a la explotación comercial;
- medidas urgentes para abordar los desafíos éticos y legales que plantean las herramientas de IA generativa, incluidos los deepfakes, los chatbots de compañía, los agentes de IA y las aplicaciones de desnudez impulsadas por IA (que crean imágenes manipuladas no consensuadas).

Tanto el gobierno australiano como el Parlamento Europeo han tomado estas medidas en base a unos informes muy alarmantes sobre el acceso de los niños a la red. En el caso australiano, la *eSafety Commissioner* publicó un interesante informe con estos datos:

- El 96% de los niños de 10 a 15 años había utilizado redes sociales y la mayoría había utilizado una plataforma de comunicación para chatear, enviar mensajes, llamar o realizar videollamadas a otros (94%).
- El 86% había jugado videojuegos en línea.
- El 71% había encontrado contenido asociado con daños.
- El 57% había visto odio en línea.
- El 52% había sufrido acoso cibernético.
- El 25% había experimentado personalmente el odio en línea.

- El 24% había sufrido acoso sexual en línea.
- El 23% había sufrido seguimiento, vigilancia o acoso sin consentimiento.
- El 14% había experimentado un comportamiento de acoso en línea.
- El 8% había sufrido abuso basado en imágenes.

El informe del Parlamento Europeo destaca que el 97 % de los jóvenes se conecta a internet a diario y el 78 % de los jóvenes de entre 13 y 17 años revisa sus dispositivos al menos cada hora. Al mismo tiempo, uno de cada cuatro menores muestra un uso problemático o disfuncional del smartphone, es decir, patrones de comportamiento que reflejan una adicción. En España, según el Instituto Nacional de Estadística, el 85% de los niños entre 12 y 14 años tienen un smartphone. Seis de cada diez menores duermen con el móvil y un 49% de los adolescentes pasan más de cinco horas al día en internet. El Consejo de Ministros remitió en marzo a las Cortes un proyecto de ley orgánica para proteger a los menores de edad en los entornos digitales, pero de su tramitación no se ha vuelto a saber nada.

La toma de posición de los políticos sobre el acceso de los niños a la red es fruto de estudios y análisis efectuados por especialistas que han alertado de los daños que puede producir un prematuro e indiscriminado acceso a determinadas plataformas que tienen solo fines comerciales y, por lo tanto, generando adicción entre los menores. Un análisis pionero fue el de un neurólogo, Manfred Spitzer, (*Demencia digital*, Barcelona, 2013). Para el científico alemán, los ordenadores no mejoran el rendimiento del alumno, más bien reducen nuestras capacidades de concentración, disminuyendo nuestro nivel de análisis y razonamiento general. Michel Desmurget, experto francés en neurociencia fue otro de los pioneros al publicar *La fábrica de cretinos digitales: Los peligros de las pantallas para nuestros hijos* (Barcelona, 2020) y que fue un superventas en Francia, Desmurget dice en el prólogo que, en los países occidentales, los adolescentes entre los 12 y los 18 años se pasan más de seis horas al día con dispositivos digitales. Francisco Villar, psicólogo clínico y experto en suicidio infantil, en unas declaraciones a *El País*, mostraba también las influencias negativas de las conexiones constantes de los menores a internet y pedía restringir el acceso hasta los 16 años.

Pero quien más ha influido recientemente en los gobiernos ha sido Jonathan Haidt, autor de *La generación ansiosa*, publicado en 2024. Haidt es psicólogo, profesor universitario de Liderazgo Ético en la Universidad de Nueva York y su incursión en el tema ya viene de antes (*La transformación de la mente moderna*, 2018). En el Foro Económico de Davos de 2024 Haidt fue invitado estrella y disertó ante un amplio público sobre los problemas del acceso prematuro a internet. Una llamativa frase resume su intervención: «Hemos sobreprotegido a los niños en el mundo real y los hemos dejado desprotegidos en línea». Para Haidt los jóvenes de hoy son más infelices, tanto en comparación con las generaciones anteriores como con sus pares mayores; son una generación ansiosa. Tras más de una década de estabilidad o mejora, la salud mental de los adolescentes se desplomó a principios de la década de 2010 en Estados Unidos. También lo han hecho las visitas a salas de emergencia por autolesiones. En su libro, cuya lectura recomiendo sobre todo a los docentes y más si son padres de hijos adolescentes, hay numerosos datos de esta “ansiedad”. La descripción que hace Haidt de los cambios producidos en los adolescentes y jóvenes norteamericanos pueden extrapolarse a otros países en donde el uso de internet entre los menores se ha convertido en una epidemia. Y nos da la clave sobre muchas cosas que pasan en nuestras aulas.

Haidt propone cuatro soluciones para aplicar a los niños y su relación con las tomadas por Australia y las recomendaciones del Parlamento Europeo no son mera coincidencia:

- No darles un teléfono inteligente hasta que tengan al menos 14 años;
- no permitir que usen redes sociales hasta que tengan al menos 16 años;
- las escuelas deberían ser un ambiente libre de teléfonos;
- darles mucha más independencia en el mundo real.

Veremos el alcance de estas políticas, pero en muchos países ya se han empezado a formar grupos de padres, porque si eres el único que dejas a tu hijo sin teléfono es muy difícil aplicar los consejos. En Barcelona surgió el movimiento *Adolescencia libre de móviles* que ya se ha extendido por varias CCAA y cuenta con varios miles de seguidores. En *La Generación Ansiosa*, Jonathan Haidt investiga la naturaleza de la infancia, incluyendo por qué los niños necesitan el juego y la exploración independiente para madurar y convertirse en adultos competentes. Dice Haidt que hemos sustituido la infancia basada en el juego por la infancia basada en el teléfono. Me parece interesante terminar el artículo con un párrafo de su intervención en el Foro de Davos y que expone el objetivo final de estas cuatro medidas:

“En última instancia, nuestra misión es restaurar la infancia: el tipo de infancia maravillosa, divertida, emocionante que todos tuvimos, que estaba llena de conflictos, fracasos, exploración, aventura, tomar riesgos, emociones intensas y todas esas emociones que experimentaste no con tus padres, sino cuando estabas afuera, lejos de tu lugar seguro en casa».

Con permiso del autor, añadiría: hemos pasado de una infancia y adolescencia llena de libros, conocimientos, esfuerzo, fomento de la concentración a otra llena de pantallas, competencias digitales y dispersión total.



— Enseñar en los tiempos de ansiedad es tan difícil como *amar en los tiempos del cólera*. Dudo que en Tic Tok se enteren los usuarios de quién era García Márquez.

Felipe J. de Vicente Algueró es Vicepresidente de la Fundación Episteme. Licenciado en Filosofía. Doctor en Historia. Funcionario del cuerpo de Catedráticos de Enseñanza Secundaria. Profesor de Historia Económica de España, Universitat de Barcelona (1987-2002). Ex consejero titular del Consejo Escolar del Estado.

La martingala de la jornada escolar partida y la escuela-convento **OPINIÓN**

Xavier Massó. Enero 2026

Hay una serie de instituciones y lobbies paraeducativos que no descansan desde el mismo día que el *Departament d'Ensenyament* (hoy de Educación) de la *Generalitat de Catalunya* autorizó que los institutos que así lo decidieran -por mayoría en el consejo escolar del centro y con el voto ponderado de los diferentes sectores que están representados- podían optar por la jornada continua o compactada -jornada lectiva sólo de mañana, atención, no jornada laboral del profesorado-. A lo largo de los últimos años la campaña a favor de la imposición forzosa de la jornada lectiva partida -clases mañana y tarde- ha ido *in crescendo*, hasta convertirse en una especie de obsesión enfermiza. Hay mucho en juego, claro. Incluso el *Departament d'Educació* parece haberse contagiado -por cierto que muy a gusto- y todo indica que sólo está esperando el mejor momento para revocar la jornada continuada reimplantar la obligatoriedad del horario lectivo de mañana y tarde. *Todo el día en el instituto, de nueve a seis.*

Los argumentos que se han ido aduciendo son de lo más variado, desde los más pacaos hasta los presuntamente avalados «científicamente». Que si los alumnos comen tarde y esto repercute en su salud, que si van dormidos por la mañana, que si por la tarde no están en el centro les pervertirán las malas influencias -el mal siempre acecha, pero sólo fuera de la escuela, al parecer- y el instituto debe ser una especie de guardería de adolescentes; que si la «comunidad educativa» y las familias son contrarias a la jornada continua y a los únicos que les va bien es a los profesores... Incluso, en un auténtico apaño propio de *delirium tremens*, se llega a justificar la jornada lectiva de mañana y tarde en aras a la «racionalización» horaria y a la conciliación familiar y la mayor autonomía del alumno; una auténtica *contradictio in termini*, como si dependiera de los horarios escolares y no de los laborales... Vamos, que ni autonomía de centro ni puñetas, clases de mañana y tarde y se acabó lo que se daba... Que no aprendan y que académicamente sea contraproducente no parece que les importe para nada; ni lo que hagan allí; lo único importante es que estén en el instituto.

Pero luego resulta que a poco que tengamos en cuenta que la mayoría de institutos tienen actualmente jornada continuada, pues, la verdad, no parece que la «comunidad educativa» ni las familias estén tan en contra: si sus representantes en el consejo escolar del centro votan a favor -no olvidemos que se requiere el voto ponderado- será porque no les parece tan mal; es un proceso democrático y participativo, y si cuestionamos esto, estamos cuestionando los sillares de la democracia participativa. De hecho, los conflictos que se han producido han ido siempre en sentido contrario: cuando el *Departament*, la mayoría de las veces precipitadamente y sin previo aviso, ha notificado a ciertos institutos su reconversión a institutos-escuela y les ha prohibido seguir con la jornada continua, las familias han protestado porque preferían seguir con ella. Curioso, ¿verdad? Ha habido bastantes saraos en este sentido. ¿No será que la autonomía de centro sólo sirve para votar servilmente las directrices de un *Departament* que funciona al dictado de los lobbies pedagógicos? Por cierto, no deja de ser sorprendente que en estos tiempos de alumnocentrismo nadie se lo haya preguntado a los alumnos...

Por otra parte, los hechos son tozudos. Sabemos que las clases de tarde eran un infierno -convivencial y climático (la mitad del año)- y que con la jornada continuada los actos disruptivos y de indisciplina de los alumnos, que se producían con mayor frecuencia por las tardes, disminuyeron significativamente; que si muchos alumnos van dormidos por la mañana en clase no es porque se hayan levantado a las siete, sino porque han estado hasta altas horas de la madrugada en su habitación jugando con el ordenador, el móvil y en redes sociales; que con la jornada continua tienen más tiempo para poder dedicarlo a actividades extraescolares, al ocio y que deben aprender a administrar su tiempo por sí mismos -estamos hablando de adolescentes que pronto serán adultos-; que los resultados académicos, en el peor de los casos, se mantienen -el modelo educativo no está para milagros, aunque sí, según parece, para milagrosos-... Y, en definitiva, que *un instituto no es un internado, ni un convento ni una comuna hippy.*

Pero no, de nada sirve argumentar con evidencias. Porque todo lo que se aduce en favor de la jornada partida no es sino el trasunto del auténtico *leitmotiv*, inconfesado e inconfesable: su concepción de fondo sobre lo que debe ser un sistema educativo y la función que se le asigna a la escuela pública por parte de la *ingeniería social hegemónica*, una función que no es precisamente la de transmitir conocimientos, sino la de guardería y, ya que estamos, adoctrinamiento. Éste es el porqué de toda la martingala que se están montando. Lo importante es que estén en el instituto, lo que hagan no tiene ninguna importancia.

Y tenemos un problema, porque en este *leitmotiv* convergen ávidamente dos pulsiones peligrosísimas para la enseñanza pública: *el pedagogismo y el ánimo de lucro*. En el caso del pedagogismo, el objetivo es obvio: el

control de la totalidad de los procesos del alumnado, de su tiempo, convirtiendo a los institutos en *reservoirs* de adolescentes. En el caso del afán de lucro, y muy especialmente en una educación cada vez más mercantilizada, basta con pensar en empresas de *catering* y de actividades de ocio, que al hincarle el diente a las escuelas tienen la posibilidad de cooptar clientela cautiva. Lo tienen en la privada y lo quieren en la pública. Y el modelo escolar que concuerda con estas dos pulsiones en auténtica afinidad electiva es el de la *escuela-convento*: escuela a tiempo completo, eso sí, con pedagogos haciendo de comisarios espirituales en vez de frailes, y con pase de pernocta, al menos por ahora: todo a su tiempo.

Lo decía hace poco el antropólogo Manuel Delgado en un tuit «*Da miedo el poder que están logrando los pedagogos y su manía de convertir a los críos en escolares a tiempo completo. A los críos y a todos*».

¡Cuánta razón tiene! Basta con añadir la oportunidad de negocio y el cóctel está servido.

Pedagogismo y Antiilustración **OPINIÓN**

Andreu Navarra. 23 de enero de 2026

Entre 1770 y 1820 se desarrolló un proceso cultural que guarda evidentes paralelismos con lo que ha ocurrido en occidente entre 1970 y 2020. Para tratar de radiografiar el momento estelar de la reacción antiilustrada vinculada al *Sturm und Drang*, Isaiah Berlin se fijó básicamente en tres autores: Hamann, Vico y Schelling. Hacia la mitad de su ensayo *La contra-ilustración* (1973), Berlin escribe que “las obras de Vico, poco sistemáticas, abordan muchos otros asuntos, pero su importancia en la historia de la Ilustración radica en su insistencia en la pluralidad de las culturas y en el consiguiente carácter falaz de la idea de que existe una sola estructura de la realidad, y de que el filósofo ilustrado puede verla como verdaderamente es y, al menos en principio, describirla en un lenguaje lógicamente perfecto: una idea que ha obsesionado a los pensadores desde Platón hasta Leibniz, Condillac, Russell y sus más fieles seguidores”. Por decirlo con palabras gruesas, Vico pensaba que existían una ciencia y un cosmos suizos, una ciencia y un cosmos chinos, o griegos o turcos o vascos o galeses.

Algo que preocupó mucho a Berlin era la comprobación de que el racionalismo ilustrado de mediados del siglo XVIII había alumbrado la meritocracia antinobiliaria, pero que la Democracia y el Republicanismo habían sido inventos del Romanticismo antiilustrado en su empeño feroz por demostrar que no existía un modo único y central de razonar y organizar la cultura y el universo. La *diversidad* eran cosas de Rousseau y Novalis, no de Hume o Montesquieu.

Pero no fueron Vico y ni siquiera Rousseau quienes fueron acusados por Berlin de haberle dado la puntilla al progresismo optimista de un cierto Kant o Condorcet: “Si Vico deseaba sacudir los pilares sobre los que descansaba la Ilustración de su época, un teólogo y filósofo de Königsberg, J.G. Hamann, deseaba aplastarlos. Hamann fue educado como pietista, como un miembro de la más introspectiva y ensimismada de todas las sectas luteranas, resuelta a la comunión directa del alma individual con Dios, amargamente antirracionalista, propensa a los excesos emocionales, preocupada por las rigurosas experiencias de la obligación moral y por la necesidad de una severa autodisciplina”. Mi hipótesis de trabajo es bastante sencilla: así como Hamann se alimentó de la reacción protestante más tradicionalista que deseaba reaccionar y apartarse de las reformas de Federico el Grande, obsesionado por introducir en Prusia la cultura francesa y sus modos militares y administrativos, la reacción antiglobalista actual ha tomado la forma de una religión civil parecida en casi todo al rigorismo pietista de Hamann.

Asustada por la disolución de los órdenes sociales anteriores, nuestra clase media alumbró el pedagogismo como un fetichismo del mundo de los niños y una exaltación casi milenarista del Nuevo Hombre en un Nuevo Paraíso en la Tierra que desea, por encima de todas las cosas, evadirse del estado *real* de las circunstancias educativas, para así instalarse en un cómodo utopismo autoritario. El problema de esta conclusión (Hamann fascinó a Goethe tal y como hoy Tonucci hipnotiza a nuestros docentes) es que el resultado no parece una liberación sino una sumisión a las demandas desregulatorias del mundo económico. Una obligación moral rayana en la autohumillación sustituye la moral del trabajo dibujada por Marx. Dicho de otro modo, el neoespiritualismo antiprogresista no conduce a un ahondamiento en el igualitarismo social, sino a una consolidación de los estamentos socioeconómicos.

El pedagogismo cada día se parece más, ciertamente, a una versión laica del calvinismo o a un pietismo milenarista obsesionado con el utilitarismo más militante. La ideología universalista se ha convertido en apenas dos decenios en defensa ultraparticularista, cuando no individualismo sagrado. Las propuestas de redención inmediata y sin necesidades de presupuesto (porque cada uno se salva a sí mismo) responden más a una ensoñación propia de la nostalgia de los mundos premodernos que a una gestión materialista y correcta de los recursos en democracia, necesariamente procedimentales. Traduzcámonos: en lugar de desarrollar un mínimo de cultura común emancipatoria, el nuevo pietismo pedagógico queda enredado en una maraña turbia de voluntarismos idealistas que deja, por omisión, el camino libre a todo tipo de desposesiones civiles. Como ya educará la vida, como lo único *auténtico* es fundirse con la naturaleza algorítmica, como lo único importante es



—el amor y solo existen los valores que se desprenden del espectáculo emotivista, ya no hay nadie a quien emancipar o formar para el empleo de calidad. Trabajar o leer quedarían para otra vida, o para la élite que se burla de nosotros. El pobre es santificado, el que se deja redimir y acepta la Verdad Revelada es recompensado con incandescentes palabras. Y entretanto ya nos han robado la cartera mientras babeábamos de amor universal.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La FP crece, pero se privatiza: CCOO alerta de que la juventud queda atrapada entre la falta de plazas públicas y la lógica del mercado

El sindicato denuncia que la expansión de la Formación Profesional no va acompañada de una red pública suficiente y advierte de que la FP a distancia y los ciclos de mayor empleabilidad están siendo colonizados por la oferta privada, generando desigualdad social y territorial.

Pablo Gutiérrez de Álamo 22 enero 2026

La Formación Profesional se ha convertido en una de las principales apuestas educativas de la juventud española, pero su expansión está produciéndose, según la Federación de Enseñanza de CCOO (FECCOO), bajo una lógica cada vez más privatizadora que amenaza el derecho a una educación pública en condiciones de igualdad.

Esa es la principal conclusión del informe *La FP en venta: cómo la privatización está robando el futuro de la juventud*, elaborado por la Federación de Enseñanza del sindicato y presentado con motivo del Día Internacional de la Educación.

El documento advierte de una “brecha creciente” entre la fuerte demanda social de FP y la insuficiente respuesta de la red pública, lo que está empujando a miles de jóvenes hacia centros privados, especialmente en la modalidad a distancia, con importantes costes económicos y desigualdades territoriales.

«Acceder hoy a una plaza pública de FP se ha convertido en una gran dificultad: la demanda crece de forma sostenida desde 2018, pero la red pública no está dimensionada para absorberla, y eso está derivando forzosamente a muchos jóvenes hacia la privada», comentaba Lourdes Muñiz, secretaria de FP y seguridad laboral de FECCOO en la rueda de prensa de presentación del informe.

La FP, primera opción para la juventud y vía directa al empleo

El diagnóstico parte de un dato clave: seis de cada diez jóvenes eligen hoy la FP como vía principal de acceso al empleo, de la cual valoran su carácter práctico y su mayor empleabilidad frente a la universidad.

Sin embargo, este giro no ha ido acompañado de una planificación pública suficiente. Las listas de espera, la falta de plazas en ciclos de alta demanda y la desigual implantación territorial están provocando que el crecimiento de la matrícula sea absorbido en gran medida por la oferta privada, que ya concentra alrededor de un tercio del alumnado en algunas comunidades autónomas y supera ampliamente ese porcentaje en determinadas familias profesionales.

“El crecimiento de la FP no ha ido acompañado de una expansión equivalente de la red pública y está siendo absorbido en gran medida por la privada, sobre todo a distancia, lo que introduce una lógica de mercado: quien puede pagar continúa, quien no, queda fuera”, explicaba María del Barrio, secretaria de Juventud de la Federación de Enseñanza.

Privatización selectiva y desigualdad territorial, también en la FP a distancia

El informe subraya que la privatización no es homogénea, sino selectiva. Se concentra en los ciclos con mayor retorno laboral —sanidad, informática, servicios socioculturales— y en la FP a distancia, que se ha convertido en el principal vector de expansión del sector privado.

En territorios como Madrid, Cataluña o Euskadi, la insuficiencia de plazas públicas en estos ámbitos deriva de forma sistemática al alumnado hacia centros de pago, lo que introduce un factor de selección por renta y consolida un modelo educativo cada vez más segmentado. En las zonas rurales, por el contrario, la escasez de oferta presencial pública favorece que la FP en línea, mayoritariamente privada, sea la única alternativa, debilitando la función cohesionadora del sistema.

Desde el punto de vista social, las consecuencias son claras para el sindicato. El gasto de los hogares en FP se ha incrementado de forma notable en los últimos años y, en el caso del Grado Superior o los cursos de especialización, puede alcanzar varios miles de euros por curso.

Para FECCOO, esta dinámica amenaza el papel histórico de la FP como ascensor social y la transforma en un mercado educativo donde el acceso a las titulaciones más valoradas depende cada vez más de la capacidad económica de las familias y del territorio en el que se reside.

El documento alerta de otros desequilibrios estructurales: déficit de orientación en la ESO, con un impacto especialmente negativo en las chicas; carencias de equipamientos y plantillas en muchos centros públicos, y riesgos de precarización en la FP Dual si no se garantiza una tutorización real y se evita la sustitución de empleo por alumnado en prácticas.

Todo ello se produce en un contexto en el que España mantiene tasas de paro juvenil y de abandono educativo superiores a la media europea, lo que refuerza el carácter estratégico de la FP como política de empleo y de igualdad.

Más plazas públicas, calidad y derechos en la transición al empleo

Frente a este escenario, FECCOO plantea una batería de propuestas que sitúan el refuerzo de lo público en el centro de la respuesta. La principal es un plan estatal y autonómico de expansión de la red pública de FP, con financiación plurianual y criterios de equidad territorial, que priorice los ciclos de mayor demanda y los territorios con más privatización o listas de espera.

El sindicato reclama un marco estatal de mínimos para la FP a distancia que fije estándares comunes de calidad, tutoría, evaluación y presencialidad en los módulos prácticos, acompañado de una inspección reforzada.

Otra de las propuestas clave es la creación de un sistema público e integrado de datos que permita conocer, por ciclo y comunidad, la oferta real de plazas, las listas de espera, el abandono, la titulación y la inserción laboral. Para CCOO, sin transparencia ni indicadores comparables es imposible planificar de forma justa ni evaluar si la expansión de la FP reduce desigualdades o, por el contrario, las reproduce.

En el ámbito de la calidad, el informe insiste en la necesidad de invertir de manera sostenida en talleres, laboratorios y actualización tecnológica, así como de estabilizar las plantillas docentes y reconocer el tiempo y las funciones de tutoría en prácticas y en FP Dual.

A ello se suma el refuerzo de la orientación profesional con perspectiva de género y el aumento de becas y ayudas al transporte y la residencia, para garantizar que el lugar de nacimiento o el nivel de renta no condicionen las trayectorias formativas.

Finalmente, en relación con la transición al empleo, CCOO propone establecer cláusulas claras contra la sustitución de puestos de trabajo por alumnado en formación, mejorar la supervisión de las empresas colaboradoras y vincular la FP a políticas activas de empleo y negociación colectiva que aseguren contratos estables y salarios dignos.

“Si la FP no es pública, gratuita y de calidad, deja de ser un derecho y se convierte en un filtro social que condiciona las oportunidades por renta, por territorio y por género, especialmente en el acceso a las prácticas y en la transición al empleo digno”, explicaba Del Barrio.

La conclusión del informe es rotunda: la FP puede ser una herramienta decisiva para la emancipación juvenil y la transformación del modelo productivo, pero solo si su crecimiento se apoya en una red pública fuerte, planificada y regulada.

De lo contrario, advierte el sindicato, el riesgo es consolidar un sistema dual en el que el futuro de los jóvenes dependa, cada vez más, de su código postal y de su cuenta corriente.

Francia prohíbe las redes sociales a menores de 15 años y el uso de móviles en bachillerato

Mediante el método acelerado, la Asamblea nacional francesa se suma a Australia en la prohibición a menores de 15 años a tener perfiles en redes sociales

Pablo Gutiérrez de Álamo. 27 enero 2026

El pasado viernes Emmanuel Macron, presidente de la República francesa anunciaba que se pondría en marcha el proceso acelerado para la aprobación del proyecto de ley que tendría que eliminar la posibilidad de que chicas y chicos de menos de 15 años puedan tener perfiles en redes sociales. Ayer se aprobó, efectivamente, en la Asamblea nacional, dicho texto.

Francia acelera la ley para prohibir las redes sociales a menores de 15 años

Ya hace unos meses que Australia tomó la misma decisión, no sin polémica, para que sus jóvenes no puedan acceder a las redes sociales. Una medida que, según ambos países, tiene la intención de mejorar la situación de salud mental de esta población.

Francia ha optado por el procedimiento acelerado para que la medida pueda entrar en vigor ya a partir del próximo mes de septiembre, con el nuevo curso escolar.

Según informan medios franceses como Radio France International, la prohibición del uso del móvil en los *lycée*, es decir, en los centros en los que se imparte el último año de la secundaria, nuestro 4º de ESO, y los dos cursos de bachillerato.

Desde 2018 están prohibido el uso de móviles desde infantil hasta la secundaria obligatoria, aunque, según informan medios franceses, su aplicación se hace complicada en ocasiones.

Dudas sobre la aplicación en los centros y falta de medios de control

Hace tres semanas el primer sindicato de educación secundaria francés hizo público en un comunicado que no veía clara la prohibición más allá de hacer un gesto político.

El sindicato criticaba en su momento que no había medios humanos ni materiales para ponerla en marcha. Según el texto publicado en la web de la Asamblea nacional francesa, no se ha previsto, efectivamente, cómo ni quién realizará ese control de dispositivos en los centros educativos.

Los jóvenes de entre 16 y 24 años valoran más positivamente la FP

A mayor nivel formativo, menor prestigio social se otorga a la FP; quienes la han cursado tienen una imagen significativamente más positiva

Bernat Ferrer. 29 enero 2026

Los jóvenes de entre 16 y 24 años conforman el grupo de edad que mejor valora la FP como una opción formativa válida: un 73% de los jóvenes encuestados por CaixaBank Dualiza tiene de ella una imagen “muy positiva” o “bastante positiva”, porcentaje que desciende al 59% entre el grupo situado inmediatamente por encima, entre los 25 y los 34 años. La entidad detecta, precisamente, que el prestigio social que se otorga a la FP es menor entre la ciudadanía con mayor formación académica, y es justamente el grupo de entre 25 y 34 años el que concentra un mayor número de posgraduados universitarios. En términos generales, CaixaBank Dualiza determina que el 68,7% de la ciudadanía valora positivamente la FP.

En su opinión, ¿qué imagen tiene la Formación Profesional en España?	TOTAL	Género		Edad					
		Hombre	Mujer	16-24	25-34	35-44	45-54	55-65	65+
Base no ponderada	1523	741	782	115	151	285	356	433	183
Muy+Bastante positiva	69	68	69	73	59	67	70	70	67
Ni positiva ni negativa	21	21	20	18	28	22	19	20	21
Muy+Bastante negativa	8	8	8	9	11	8	8	8	9

Una imagen generalmente positiva de la FP. | Fuente: CaixaBank Dualiza.

El *Barómetro de la Formación Profesional. Informe de resultados* (PDF), presentado el lunes, se basa en una muestra de 1.523 entrevistas en todo el Estado, distribuidas tanto territorialmente como por género, edad, nivel de estudios y tamaño del municipio. Determina que quienes han cursado ciclos formativos, o bien tienen familiares que lo han hecho, tienen una imagen “significativamente más positiva”, del 74-75%.

Por el contrario, señala que el estigma asociado a la FP tiene un claro componente socioeconómico, correlacionado sobre todo con niveles altos de estudios e ingresos, con un contacto escaso o nulo con la FP —ni propio ni de familiares o amistades—, y con una mayor propensión a considerar que la FP se elige por dificultades en los estudios previos. “Este dato confirma que el reto de prestigiar la FP no es solo educativo, sino también cultural y social, ligado a prejuicios de clase que la sitúan como una opción ‘por descarte’ y no ‘por elección’”, subraya CaixaBank Dualiza.

Una primera opción válida

Los jóvenes de entre 16 y 24 años presentan una percepción claramente más positiva de la FP que la media de la población. La ven como una opción útil, práctica y con salidas laborales reales, y no como una vía subsidiaria o de “segunda oportunidad”. Esta mirada generacional apunta a un cambio cultural progresivo, especialmente entre quienes aún están en edad formativa o acaban de incorporarse al mercado de trabajo.

La FP Dual, la gran desconocida

Aunque la mitad de la población tiene algún familiar cercano que ha cursado FP, el estudio también detecta un escaso conocimiento de la FP Dual: un 45% de las personas encuestadas la desconoce, y un 20% asegura haber oído hablar de ella, pero no sabe exactamente qué es.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Corea del Sur y el fracaso del plan de libros de texto con IA: lecciones para el futuro educativo

El intento de Corea del Sur por liderar la vanguardia educativa mediante la inteligencia artificial ha terminado en un repliegue estratégico. Lo que comenzó en 2023 como el "Plan de Promoción de Libros de Texto Digitales con IA" se ha desmoronado en apenas cuatro meses tras chocar con la realidad del aula.

N. García. 22-01-2026

Lo que comenzó como el proyecto insignia de reforma educativa del gobierno de Yoon Suk Yeol (Corea del Sur), con una inversión estimada de 1.2 billones de wones (aproximadamente a 782.72 millones de euros (EUR)), ha derivado en lo que se ha denominado un "desastre sin paliativos". Tras apenas cuatro meses de implementación real en 2025, el sistema ha sido degradado legalmente, perdiendo su estatus de libro de texto oficial.

El proyecto prometía revolucionar la enseñanza en áreas críticas como matemáticas y programación, ofreciendo un aprendizaje adaptativo que, en teoría, aliviaría la carga docente. Sin embargo, la implementación reveló una brecha insalvable entre la promesa tecnológica y la utilidad pedagógica. Por un lado, los estudiantes y profesores reportaron errores constantes y una interfaz poco intuitiva que, lejos de ahorrar tiempo, entorpeció el ritmo escolar. Y, por otro lado, los docentes calificaron los materiales como productos "apresurados" y de baja calidad, incapaces de sustituir con eficacia las herramientas tradicionales. De hecho, los datos del sindicato KFTU revelan que un 94% de los profesores rechaza el sistema, al considerar que el programa les obligó a ejercer funciones de soporte técnico en lugar de centrarse en la enseñanza. La precariedad de la plataforma entorpeció el ritmo de las clases, obligando a los maestros a intervenir constantemente para subsanar los fallos del dispositivo.

Según informa The Korea Herald y The Fact, la Asamblea Nacional de Corea del Sur aprobó en agosto de 2025 una enmienda legal crítica: "Los libros con IA han dejado de ser "libros de texto" para convertirse en "materiales de apoyo" (supplementary materials)". Al perder su estatus oficial, el Gobierno central ha retirado la financiación obligatoria. Ahora, cada director de centro debe decidir si asume el coste de las licencias con su propio presupuesto, lo que ha provocado que más del 50% de las escuelas abandonen el programa en menos de un semestre.

Esta situación ha situado al sector de la tecnología educativa ante lo que los expertos llaman un "valle de la muerte" financiero. Editoriales de referencia como Woongjin ThinkBig o YBM, que invirtieron cerca de 800.000 millones de wones —unos 522 millones de euros— bajo la premisa de que el plan sería obligatorio, afrontan ahora un escenario de quiebra. La creación de un comité de emergencia y la interposición de una demanda constitucional contra el Estado por incumplimiento de sus compromisos marcan el inicio de un conflicto jurídico de gran calado. Mientras el Gobierno da marcha atrás, las empresas advierten de que la anulación del programa no solo compromete el futuro de la digitalización escolar, sino que podría acarrear despidos masivos en la industria.

¿Dónde han fallado?

El fracaso del proyecto responde a una conjunción de deficiencias técnicas, sociales y económicas. En el núcleo del problema reside una clara inmadurez tecnológica: la decisión de reducir a 12 meses un proceso de desarrollo que habitualmente requiere tres años ha pasado factura. Según informa la agencia Yonhap, el profesorado no tardó en detectar "alucinaciones" en los algoritmos, con errores graves en ejercicios de matemáticas y sistemas de evaluación que daban por malas respuestas que eran correctas. Además, a las carencias del *software* se añadió una respuesta social contundente. Una iniciativa ciudadana, que reunió 56.000 firmas, canalizó el descontento de las familias ante la ausencia de estudios científicos que avalasen los beneficios pedagógicos de la inteligencia artificial. La preocupación por la salud visual y el riesgo de una dependencia digital prematura generaron un rechazo que la Administración no logró contener.

Ante esto, el Servicio de Información de Investigación y Educación de Corea (KERIS), órgano ejecutor del Ministerio de Educación, ha optado por una estrategia de comunicación defensiva, evitando en todo momento el término "fracaso" y sustituyéndolo por el concepto de una "implementación voluntaria y gradual". En junio de 2025, el KERIS se vio obligado a reconocer públicamente que la celeridad en el desarrollo —apenas dos años— había provocado "inconsistencias" graves. La admisión táctica de que los estándares técnicos



definitivos no se entregaron a las editoriales hasta diciembre de 2023 confirma que las empresas dispusieron de un margen de tiempo irrisorio para programar contenidos de alta complejidad, lo que derivó en algoritmos incapaces de reconocer términos culturales coreanos o de resolver problemas matemáticos básicos.

A la crisis operativa se sumó un revés en materia de seguridad jurídica. La Comisión de Protección de Información Personal de Corea (PIPC) emitió una recomendación de corrección tras detectar serias deficiencias en la base legal para la recolección de datos de menores. Este hallazgo golpeó el corazón del proyecto: la personalización del aprendizaje. Sin una arquitectura de datos transparente y segura, el modelo educativo pierde su principal valor diferencial, quedando expuesto a sanciones y al rechazo frontal de los reguladores.

¿Realmente aprendemos peor en pantallas?

La ciencia actual no apunta a que la pantalla sea "mala" per se, sino que el cerebro humano procesa la información de forma distinta según el soporte.

El psicólogo Ladislao Salmerón (España) y la investigadora Anne Mangen (Noruega) han demostrado mediante meta-análisis que la lectura en papel favorece el "aprendizaje profundo" y la memoria episódica. En pantallas, tendemos al scanning (barrido visual), lo que reduce la comprensión de textos largos y complejos. Por su parte, estudios de la Universidad de Maguncia (Johannes Gutenberg) sugieren que, aunque para tareas de búsqueda rápida la pantalla es superior, para la retención conceptual el papel ofrece una "geografía física" (recordamos dónde estaba un dato en la página) que la pantalla, al ser un flujo continuo de píxeles, elimina.

Por tanto, la "hipótesis de la superficialidad" sugiere que, mientras la pantalla invita al barrido visual y a la multitarea, el papel ofrece una geografía física necesaria para la memoria episódica y el aprendizaje profundo. En Corea, la carga cognitiva de interactuar con una interfaz inestable terminó por asfixiar el propio contenido académico.

Asimismo, uno de los pilares del plan era la "hiper-personalización", una promesa de que cada alumno avanzaría a su propio ritmo asistido por un tutor algorítmico. Sin embargo, esta visión choca con las advertencias de la UNESCO en su último informe *Technology in Education*, donde se alerta de que una personalización extrema fragmenta la cohesión del grupo-clase. El aula, entendida como un espacio de construcción social, desaparece si cada alumno habita en una burbuja digital distinta, imposibilitando el debate colectivo y la zona de desarrollo próximo que define la educación humana. Y ese fue el error de Corea. Intentó que cada alumno tuviera un ritmo distinto. El resultado fue la ruptura de la "zona de desarrollo próximo" (Vygotsky), donde el aprendizaje ocurre por interacción social. Si el alumno A está en la lección 10 y el alumno B en la 2, el profesor no puede generar un debate común.

La postura de la UNESCO indica que existe una preocupante falta de "pruebas sólidas" sobre el valor añadido de la tecnología digital en la educación. El organismo advierte que los productos de tecnología educativa cambian cada 36 meses de media, un ritmo que impide realizar evaluaciones pedagógicas serias. Según la institución, la prioridad debe ser la interacción humana; el informe subraya que "la tecnología debe servir al aprendizaje, no sustituir la interacción entre docente y alumno", alertando además sobre los riesgos de privacidad: el 89% de los productos analizados durante la pandemia podían vigilar a los niños.

También, la OCDE en su último informe PISA, destaca que el uso de dispositivos digitales es un arma de doble filo. Los datos revelan que los alumnos que usan pantallas de forma moderada (menos de una hora al día para ocio en el centro) obtienen mejores resultados que aquellos que no las usan nunca, pero el rendimiento cae en picado cuando el uso supera las cinco horas. En promedio, los estudiantes distraídos por sus teléfonos o los de sus compañeros obtuvieron hasta 49 puntos menos en matemáticas. La OCDE concluye que el problema no es el dispositivo, sino la "distracción digital" que rompe la concentración necesaria para el aprendizaje profundo.

Instituciones como la Federación Alemana de Profesores (DPhV) han planteado una pregunta filosófica y técnica: ¿Es un libro de texto si el contenido cambia cada día? Un libro de texto tradicional es un contrato social: garantiza que todos los niños de un país acceden a la misma base de conocimiento verificada. Los algoritmos de IA son "cajas negras" que pueden generar respuestas diferentes para cada usuario. Según informes de la UE sobre IA Confiable, un material educativo debe ser auditable (los padres deben saber qué está leyendo su hijo), estable (no puede "alucinar" o inventar datos históricos; y, universal (no puede sesgar el aprendizaje según el perfil del alumno).

Para el docente Francesc Nogales, la inteligencia artificial no es el enemigo, sino una realidad que requiere gestión y control. Ante el debate sobre la digitalización, Nogales sostiene que la IA es una herramienta que debemos aprender a manejar, especialmente cuando ya es una constante en las aulas universitarias. Aunque reconoce que los sistemas actuales cometen errores e inventan datos, advierte que la tecnología se irá puliendo y que lo fundamental es aprender a poner límites y definir las reglas del juego.

Sobre Corea del Sur, el profesor celebra que se priorice el criterio docente, aunque insiste en que el verdadero conflicto no reside en la tecnología en sí: "El conflicto es cómo la usamos y para qué", afirma. En su propia práctica, utiliza la IA de forma creativa: sus alumnos redactan descripciones detalladas y emplean la tecnología

para generar imágenes que validen la eficacia de sus textos. Para él, tanto el libro de texto tradicional como el digital o la IA son simplemente una herramienta más, no el santo grial.

Por su parte, Toni García Arias, director escolar y reconocido como Mejor Docente de España en 2018, el debate no es una simple extensión de la polémica sobre los móviles, sino un desafío mucho más profundo. Mientras el móvil se centra en el control del dispositivo, la IA plantea una discusión sobre el control del sentido pedagógico. García Arias advierte que el riesgo es real: si la tecnología entra en las aulas sin un proyecto claro, la promesa de personalización puede terminar estandarizando el aprendizaje o desvirtuándolo por completo. "No estamos hablando solo de pantallas, sino de quién decide qué y cómo se aprende", señala.

La relación entre la administración y el profesorado es otro de los puntos críticos que destaca el experto. García Arias asegura que la sensación mayoritaria en los claustros es la de una falta de consulta real. Las decisiones suelen llegar en forma de instrucciones o proyectos piloto que, al carecer de un diálogo previo con quienes están a pie de aula, generan un rechazo fundamentado en el cansancio institucional.

El autor y docente defiende que el profesorado no es tecnófobo, sino "pedagógicamente responsable". Para él, cualquier innovación se percibe como una carga adicional cuando no se explica el propósito, los apoyos disponibles o no se ofrece una formación previa adecuada. La falta de un "para qué" claro es, en su opinión, el principal obstáculo para que estas herramientas se integren con éxito.

Al analizar qué hace único al libro de texto tradicional, García Arias no se detiene en el contenido —que considera perfectamente amplificable por la IA— sino en la metodología que impone. El formato físico conduce a aprendizajes más pausados, reflexivos y sostenidos, obligando al alumno a convivir con un esfuerzo cognitivo que no ofrece una recompensa inmediata. Frente a esto, la lógica de la IA y lo digital se mueve en los estímulos constantes y el feedback instantáneo. Según el docente, lo digital, favorece tareas fragmentadas y la satisfacción rápida. Y, lo tradicional, fomenta la concentración prolongada, un valor cada vez más escaso en la escuela actual.

Además, García Arias no ve el conflicto como una lucha de exclusión, sino de complementariedad. Sin embargo, lanza una advertencia sobre el futuro del aprendizaje: si el alumnado utiliza la IA para evitar cualquier esfuerzo cognitivo, la tecnología no solo reemplazará al libro, sino al propio alumno. En este sentido, defiende que el libro de texto "analógico" cumple una función vital al obligar al estudiante a ser el único responsable de su tarea, sin ayudas externas que diluyan su proceso de pensamiento.

En esta línea, Valeria Aragón, autora de *Educación rompiendo el molde* (2025) y especialista en IA pedagógica, sostiene que el verdadero reto no es introducir máquinas en el aula, sino entender qué dimensiones del aprendizaje pertenecen exclusivamente a lo humano.

Uno de los temores recurrentes ante la digitalización es que la personalización del aprendizaje —a menudo gestionada por algoritmos— termine aislando al alumno. Para Aragón, vicepresidenta de AIACLM, esta es una preocupación infundada si se comprende la diferencia entre procesos. "La cohesión de grupo y la personalización son dimensiones distintas", explica. Mientras la primera se forja en el encuentro humano (debates, proyectos y juegos), la segunda atiende al ritmo y estilo cognitivo de cada individuo.

Aragón es tajante: la IA no debe ser un sustituto, sino un complemento para el aprendizaje autodirigido. "La verdadera personalización ocurre cuando un docente observa, conecta y adapta. Esa lectura fina de lo que ocurre en el aula es insustituiblemente humana", afirma, subrayando que la enseñanza debe ser un proceso iterativo que evolucione con el vínculo emocional.

El espejo europeo

Mientras Corea intentaba este salto al vacío, en Europa el movimiento es el opuesto. Suecia es el caso más claro: tras años de digitalización intensiva, su Ministerio de Educación ha dado un giro de 180 grados para devolver los libros de papel a las aulas. El motivo es una caída estrepitosa en la comprensión lectora. Los datos indican que el cerebro no procesa igual la información en una pantalla que en un libro físico. En la pantalla escaneamos; en el papel profundizamos. Esta decisión fue tomada tras observar un retroceso en las pruebas PIRLS de comprensión lectora. El gobierno redirigió los fondos a la compra de libros de texto físicos. La ministra sueca de Educación, Lotta Edholm, ha sido tajante en varias ocasiones cuando ha hablado ante los medios de comunicación: el objetivo es que cada alumno vuelva a tener un libro por materia para garantizar el desarrollo de "habilidades básicas como leer, escribir y contar".

Por otro lado, como explica el EdTech Masterplan 2030 de Singapur, este país apuesta por un modelo donde la IA es un asistente y no el centro del aula. Singapur utiliza la tecnología para la alfabetización informacional, enseñando a los alumnos a evaluar la veracidad de lo que encuentran en red, pero mantiene una estructura escolar donde el papel y la instrucción dirigida por el profesor siguen siendo el ancla del sistema.

A lo largo de 2024 y 2025, el panorama se ha vuelto restrictivo en otros países del Viejo continente. Como informan las directrices nacionales de Países Bajos y Francia se ha prohibido o restringido severamente el uso de teléfonos inteligentes en las aulas para mejorar la convivencia y el rendimiento. Y Estonia, la conocida por ser la "nación digital", según investigaciones recientes de sus propios organismos educativos, está poniendo el foco ahora en la ética de la IA y en asegurar que los algoritmos no sesguen el aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales.



Por su parte, España se encuentra en medio de este fuego cruzado. El debate aquí no debería ser "IA sí o IA no", sino cómo evitar los errores de bulto que ya han cometido otros. La clave, según el consenso de analistas y el propio Consejo Escolar del Estado, pasa por tres puntos que Corea ignoró:

1. No entregar las llaves a las tecnológicas. El ritmo de las clases lo deben marcar los pedagogos, no los ingenieros de una multinacional. En Corea, las empresas EdTech dictaron cómo debía ser la "personalización" del aprendizaje, creando alumnos aislados en su propia burbuja digital. Si el diseño no nace de los docentes, la herramienta acaba estorbando.
2. El libro físico como seguro de vida. La IA puede ser útil para corregir ejercicios repetitivos o para buscar datos rápidos, pero es un pésimo soporte para el pensamiento crítico. La propuesta para España es un modelo híbrido real: el papel como eje para leer y reflexionar, y la IA como un accesorio para tareas mecánicas. Sin un anclaje físico, el riesgo de pérdida de atención es altísimo.
3. Prohibido experimentar con niños sin datos. Corea lanzó el plan a nivel nacional sin ensayos previos de larga duración. España tiene la oportunidad de exigir evaluaciones de impacto antes de comprar licencias masivas. No se puede digitalizar un sistema educativo entero sin saber cómo afectará eso a la salud mental o a la capacidad de concentración de los estudiantes a medio plazo.

Al analizar el panorama internacional, Aragón señala el caso de Corea del Sur como una advertencia sobre los peligros de la sobreestimación tecnológica. A diferencia de la cautela mostrada por países como Suecia o Singapur, Corea del Sur delegó en la IA partes críticas del proceso pedagógico antes de contar con estudios que validaran su impacto.

"No se puede usar de conejillos de indias a una generación entera de alumnos. Ya vimos los estragos de las redes sociales", advierte Aragón.

Para la especialista, el error radica en intentar automatizar el "corazón" de la educación: la guía y el contexto. Recuerda, además, que la ciencia ya avala que habilidades como la comprensión lectora o el cálculo requieren del papel, la coordinación mano-ojo y la interacción física para una integración profunda del conocimiento. "Construir un coche sin frenos nunca ha sido una buena idea, y menos si en ese coche va un niño", sentencia.

Finalmente, Aragón pone el foco en el lenguaje utilizado por la industria tecnológica. Critica abiertamente el uso del término "libro de texto digital" para referirse a herramientas basadas en algoritmos cambiantes, calificándolo como una estrategia de marketing para suavizar resistencias. "Usan un término familiar para generar una falsa sensación de seguridad", explica. Según la autora, la IA en la educación exige honestidad: necesitamos nuevos términos para nuevos productos que deben ganarse la confianza de la comunidad educativa mediante la evidencia científica y el criterio pedagógico, nunca a costa de sustituir aquello que ya sabemos que funciona.

La docencia bajo presión: una vocación en riesgo

El aumento de las agresiones hacia los docentes revela una preocupante erosión del respeto y del reconocimiento social de una profesión esencial. Reflexionar sobre sus causas y consecuencias resulta urgente para proteger la educación y a quienes la sostienen día a día.

Gustavo Toledo Lara. 22-1-2026

En los últimos años se ha vuelto cada vez más evidente un aumento sostenido de las agresiones hacia los docentes. Este fenómeno, lejos de circunscribirse a situaciones excepcionales o a contextos educativos concretos, atraviesa niveles, etapas y realidades muy diversas. La reiteración de estos hechos termina por configurar un clima poco favorable para el ejercicio de la docencia y para la construcción de espacios educativos basados en la confianza, el respeto y el reconocimiento mutuo. La preocupación que genera esta situación no es menor. La docencia no es una actividad mecánica ni meramente instrumental. El acto de enseñar requiere una profunda implicación humana que va mucho más allá del aula y del horario formal. Supone planificar, evaluar, acompañar procesos individuales y colectivos, atender a la diversidad, gestionar emociones y responder a exigencias administrativas que se multiplican antes, durante y después del acto pedagógico. Todo ello exige tiempo, compromiso y una dedicación que rara vez resulta visible desde fuera.

Conviene recordar, en este punto, que todas las personas hemos sido formadas por docentes. De una u otra manera, han estado presentes en nuestro desarrollo intelectual, social y humano. Han contribuido a despertar intereses, a consolidar valores, a abrir horizontes y, en muchos casos, a ofrecer referentes significativos en momentos clave de la vida. Pensar la educación sin la figura del docente resulta sencillamente imposible, no solo desde una perspectiva académica, sino desde una mirada profundamente humana. Es cierto que la profesión docente no está exenta de críticas ni de aspectos susceptibles de mejora. Como cualquier actividad social, educativa y profesional, requiere revisión constante, actualización y capacidad de autocritica. Sin embargo, nada de ello justifica la agresión, el desprecio o la deslegitimación sistemática de quienes han optado por dedicar una parte esencial de su vida a formar a otros. La crítica constructiva y la violencia simbólica o explícita no pertenecen al mismo plano y confundirlas supone un grave error.

Ante este escenario, resulta imprescindible situar la reflexión en el origen de los valores que sostienen la convivencia. La familia aparece aquí como un espacio clave, no como único responsable, sino como punto de partida fundamental. Es en ese ámbito, donde se aprenden el respeto, la responsabilidad, la empatía y el reconocimiento del otro como sujeto digno. Sin estos cimientos, cualquier intervención posterior se vuelve frágil y reactiva. No es sencillo determinar cuándo comenzó a erosionarse el reconocimiento social de la docencia. Probablemente se trate de un proceso gradual, alimentado por discursos que han ido desdibujando el valor simbólico de la profesión. Lo que sí resulta evidente es que el aumento de las agresiones exige respuestas claras y coherentes. La ausencia de marcos normativos sólidos y de medidas con capacidad real de corrección, contribuye a la sensación de indefensión y agrava un problema que no presenta ningún aspecto positivo.

Las consecuencias de este contexto son profundas y preocupantes. A medida que se normaliza la agresión y se debilita el respaldo social e institucional, la docencia pierde atractivo como proyecto vital. Disminuye el número de personas dispuestas a elegirla como vía de realización personal, a pesar de tratarse de una vocación socialmente pertinente, necesaria y profundamente digna. Enseñar es una forma de compromiso con el presente y con el futuro, una tarea que deja huellas duraderas y que merece ser vivida con intensidad y alegría. Por todo esto, se vuelve urgente avanzar hacia un pacto sincero y contundente que permita reconstruir una nueva visión de la función docente. Un pacto que trascienda las figuras contractuales y las etapas educativas, y que sitúe en el centro la dignidad de la profesión y su valor social. Cuidar a quienes enseñan no es una concesión ni un privilegio, sino una condición indispensable para que la educación siga siendo un espacio de crecimiento, de socialización del conocimiento y de transmisión de valores compartidos.

Pasar del diagnóstico a la acción ya no es una opción, sino una necesidad inaplazable. El futuro de la educación, y con él, el de la sociedad en su conjunto, depende en gran medida de la capacidad colectiva para proteger, respetar y revalorizar a quienes han elegido la hermosa, humana y exigente tarea de enseñar.

Gustavo Toledo Lara. Universidad Camilo José Cela UCJC