

ÍNDICE

[El Gobierno impulsa acciones formativas y de concienciación para mejorar la educación digital y mediática del alumnado](#) **EUROPA PRESS**

[Educadoras infantiles denuncian el "maltrato institucional" que sufren unas escuelas "al límite": "Esto es imposible, tengo que vivir con mis padres"](#) **EL MUNDO**

[Las familias arremeten contra la carta de Ortí: "El intento desesperado de enfrentarnos es inadmisibile"](#) **LEVANTE**

[La nueva PAU quería ser menos memorística, pero los alumnos siguen aprendiendo cómo pasar el examen](#) **EL PAÍS**

[Más de 1.100 profesionales se dan cita en Santander para abordar los retos y tendencias de la FP](#) **EUROPA PRESS**

[¿Puede resumirse el éxito escolar en una nota?](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El director de un centro educativo señala a un excargo de Ayuso por promover al empresario investigado en el 'caso FP'](#) **EL PAÍS**

[La Asamblea de Profesorado de FP acusa a Educación de "engañar a la opinión pública" con los datos del sistema dual](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El chollo de ser profesor](#) **LA RAZÓN**

[Cómo usar la IA para preparar la Selectividad y qué herramientas utilizar para estudiar](#) **EUROPA PRESS**

["Tendrán un 0": cuatro autonomías blindan la Selectividad con detectores de frecuencia ante el aumento de alumnos que copian con la IA](#) **EL PAÍS**

[La manifestación de docentes desborda València y los sindicatos cifran el seguimiento de la huelga alrededor del 90%](#) **LEVANTE**

[Unos 5.500 alumnos de 4º de ESO, Bachillerato o FP de 252 centros podrán acreditarse gratis en idiomas extranjeros](#) **FARO DE VIGO**

[Familias francesas denuncian a TikTok por suicidios o trastornos mentales de adolescentes](#) **DEiA**

[Ustec pide una subida salarial de 400 euros más al mes para parar la huelga y Niubó lo descarta](#) **LA VANGUARDIA**

[El Gobierno aprueba 1.170 millones para programas de lectura, Matemáticas, educación inclusiva, abandono escolar y FP](#) **EUROPA PRESS**

[Los ministros de Educación de la UE defienden que los docentes adquieran competencias en el uso de la IA](#) **EL DEBATE**

[Miles de docentes catalanes en huelga mantienen el pulso con el Govern de Salvador Illa: carreteras cortadas y gran manifestación en Barcelona](#) **EL MUNDO**

[Nuevo baile de cifras de seguimiento de la huelga: Conselleria habla del 32% y los sindicatos del 75%](#) **LEVANTE**

[Los sindicatos paralizan la educación y reclaman en Barcelona 400 euros más al mes para finalizar las huelgas](#) **EL PAÍS**

[Galicia será la primera comunidad en regular el uso de la IA en las aulas](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[La PAU sigue siendo "desigual": Hay diferencias entre contenidos, dificultad y criterios de corrección, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[El fracaso de la FP Dual: el 80 % de los docentes dice que su implantación es «complicada»](#) **EL DEBATE**

[El nuevo tiempo educativo es un tiempo de cuidados](#) **EL PAÍS**

[Feijóo propone un Plan Nacional de Salud Mental con la contratación de 10.000 profesionales](#) **ABC**

[Educació cifra en un 17,7% el seguimiento de la huelga de profesores en Baix Llobregat y Penedès](#) **ELPERIÓDICO.com**

[Llorca se abre a negociar "todas" las peticiones de los docentes pero relega la subida salarial: "Atendamos lo importante"](#) **LEVANTE**

[¿Qué pinto yo en el aula? Una pregunta inquietante](#) **EL DEBATE**

[El malestar del profesorado explota en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Madrid y Aragón: "Estamos diciendo basta"](#) **EL PAÍS**

[La Conselleria de Educación deja fuera de la propuesta a los sindicatos el aumento salarial y los convoca de nuevo el lunes](#) **LEVANTE**

[Acaba sin acuerdo la reunión de la sectorial entre Educació y sindicatos](#) **EUROPA PRESS**

[Por qué saber escuchar es la habilidad democrática más importante de la era digital](#) **THE CONVERSATION**

[¿Policías en el instituto? Ante la violencia escolar, se puede hacer mucho más y mucho antes](#) **THE CONVERSATION**

[Qué son las evidencias científicas en educación \(y por qué no son recetas universales\)](#) **THE CONVERSATION**

[Zaragoza reúne a administraciones, expertos y empresas para impulsar un nuevo liderazgo en la modernización del sistema educativo](#) **MAGISTERIO**

[Solo el 37% de los colegios públicos bilingües madrileños supera el estándar de calidad, según la EB](#) **MAGISTERIO**

[La IA entra en el aula con vocación de guía, no de atajo, según Google](#) **MAGISTERIO**

[A nosotras, ¿quién nos cuida? El coste emocional de coeducar en la era neoliberal](#) **MAGISTERIO**

[La IA multiplica los riesgos de ciberacoso y complica su detección](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[ELECCIONES ANDALUCÍA. Estas son las propuestas de los principales partidos en materia educativa](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La educación catalana y valenciana han vuelven a vivir una de las jornadas de mayor tensión sindical de los últimos años](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La FP, ante el reto urgente de sustituir a más de un millón de trabajadores](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¿Cuándo enseñamos a leer y escribir?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La FP ante el espejo: entre el cambio y el estigma](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Entre pitos y flautas, de mal en peor](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Cuando la innovación construye ciudadanía](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El profesorado valenciano exige más recursos en su primera huelga indefinida en décadas](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Se debe deliberar en la evaluación final?](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Ángel Ubach, psicólogo e investigador en intervención psicoeducativa: "Sin atención no hay memorización: el insomnio tecnológico está alterando los procesos básicos del aprendizaje"](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

El Gobierno impulsa acciones formativas y de concienciación para mejorar la educación digital y mediática del alumnado

MADRID 7 May. (EUROPA PRESS) - El ministro para la Transformación Digital y de la Función Pública, Óscar López, y la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, han firmado este jueves en la sede del Ministerio de Educación un acuerdo estratégico para impulsar una educación que refuerce las competencias digitales, audiovisuales y mediáticas del alumnado.

En el documento rubricado, ambos ministerios se comprometen a colaborar para promover actuaciones en materia de alfabetización básica, audiovisual, mediática e informacional y en competencias digitales, "destrezas fundamentales para formar ciudadanos críticos, autónomos y capaces de desenvolverse en entornos cada vez más complejos y digitalizados", según ha informado el Ministerio para la Transformación Digital y de la Función Pública.

Para ello, se contemplan acciones para impulsar, a través de la educación, la alfabetización mediática en todos los sectores de la sociedad, con especial atención a los menores de edad. También se llevarán a cabo formaciones en competencias digitales para la comunidad educativa; se promocionarán los hábitos de consumo digital saludable; y se desarrollarán campañas de sensibilización y concienciación sobre ciberseguridad, como por ejemplo sobre el uso del teléfono 017 del Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE).

El ministro ha puesto de relieve la importancia de este acuerdo: "Es fundamental que podamos formar, difundir e informar, en todos los niveles educativos, y hacer esa pedagogía para que la población española sea la que

mejor se adapte y adopte la IA en una era en la que la IA lo va a transformar todo". "Por eso, España y Europa tienen que ser líderes en la adopción de la IA y de un modelo completamente humanista", ha asegurado.

"Estamos ante una transformación histórica y cuanto mejor esté preparado el país, mejor para todos", ha proseguido López, que ha recordado que el Gobierno está haciendo "inversión y regulación", pero que también "hay una pata fundamental que es la formación". "Ahí está, en gran parte, el presente y el futuro de nuestro país", ha dicho.

El acuerdo refleja la publicación de guías y recursos, y convocar ayudas y reconocimientos con el fin de potenciar la innovación y las buenas prácticas de los centros docentes en materia de educación digital. También servirá para la creación del Foro Estatal por una Ciudadanía Crítica, donde estarán representantes de ambos ministerios, así como de otras entidades que trabajan impulsando las alfabetizaciones múltiples.

EL MUNDO

Educadoras infantiles denuncian el "maltrato institucional" que sufren unas escuelas "al límite": "Esto es imposible, tengo que vivir con mis padres"

Miles de trabajadoras salieron a la calle para denunciar una precariedad que no es puntual, sino que ya ha echado raíces

Mario Sáez. Madrid. Viernes, 8 mayo 2026

En la esquina de la calle Ferraz, un alud de camisetas amarillas cubría la acera situada justo en frente de la patronal estatal ACADE. Con el *Pollo Pepe*, protagonista de los libros favoritos de los más pequeños, convertido en símbolo de resistencia, cientos de educadoras infantiles se reunieron para gritar que cuidar también es trabajar. Que, aunque sea una profesión puramente vocacional, educar a niños de cero a tres años no es un acto de simple ternura, sino una profesión sostenida entre *ratios imposibles, salarios de miseria y un agotamiento crónico*.

Silbatos y banderines protagonizaron una manifestación convocada por la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles junto a varios sindicatos como CCOO, que formaba parte de una jornada de movilizaciones celebrada en toda España. De Zaragoza a Murcia, de Lleida a Madrid. Miles de trabajadoras del primer ciclo de Infantil salieron a la calle para denunciar una precariedad que ya no describen como algo puntual, sino estructural.

UNA VOCACIÓN EN SITUACIÓN LÍMITE

Mientras a las puertas de la patronal resonaban cánticos **como** "la patronal no cambia ni un pañal" o "menos discursos y más recursos", historias como las de Ana Berta Martínez asomaban entre la multitud. Lleva desde 2003 trabajando en educación infantil. Veintitrés años cuidando las aulas y a la vez aprendiendo a multiplicarse para combatir con la precariedad del sector.

"Esa es la gratificación que uno tiene. Pero claro, uno tiene gratificación personal de los abrazos de los niños cada día, incluso del apoyo de alguna familia, pero el desgaste psicológico, físico, emocional, eso no está cubierto de ninguna de las maneras", reflexiona, y apunta que, incluso fuera de su horario laboral, debe mantener siempre la cabeza puesta en los niños.

A su vez, Ana Berta ha denunciado una precariedad salarial que le impide poder permitirse un alquiler. "Es imposible, tengo que vivir con mis padres", afirmó la educadora.

PRECARIEDAD SALARIAL

A pocos metros, Judith Tébar sigue la manifestación desde la primera línea. Ella cuenta la experiencia de trabajar en aulas con más de veinte niños, siendo testigo de casos en los que compañeras de profesión han tenido que dejar solos a grupos enteros para atender a un pequeño que se había hecho daño.

Habla de experiencias que "se viven todos los días", mientras cuenta que su sueldo, de menos de mil euros, hace que su economía dependa, en parte, del salario de su pareja, que trabaja de funcionario.

Y esta escena no es un caso aislado. Nieves Circobos lleva casi tres décadas trabajando en el sector. "De hace 28 años aquí, hice un baremo de mi nómina y hay una diferencia de 250 euros", afirma mientras asegura que su amor por los niños es el pilar que sostiene sus ganas de seguir con la vocación.

Sin embargo, la precariedad salarial del sector ha supuesto un gran inconveniente para ella y para miles de educadoras en España: "En algunas ocasiones mi pareja me ha planteado cambiar de sector porque con el salario mínimo es imposible poder mantener una hipoteca, la comida y encima dos hijas", explicaba Nieves.

"NO NOS BAJAMOS SI NO BAJAN LAS RATIOS"

Desde la Asamblea de Madrid, Rosa Marín, portavoz de la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles, atiende a EL MUNDO para denunciar una situación de "maltrato institucional".

La portavoz, "sola, en custodia compartida y con tres criaturas", relata que, en sus comienzos como educadora, ganaba poco más de mil euros hasta que, hace un año, ha pasado a ganar 1.200 euros, pero teniendo muchas más responsabilidades.

Marín ha insistido en "llenar Madrid de amarillo", hasta que desde las instituciones se tomen en cuenta las consideraciones del sector, cómo la bajada de las ratios en las aulas. Además, ha informado de su intención de mantener la huelga hasta los meses de verano.

"O nos proponen una hoja de ruta con un foco en la infancia, o desde luego que no pararemos", concluyó mientras sus compañeras acompañaban su proclama, no solo desde las puertas de la Patronal, sino desde todos los rincones del país.



Las familias arremeten contra la carta de Ortí: "El intento desesperado de enfrentarnos es inadmisibles"

FAMPA València y la Plataforma en Defensa de l'Ensenyament Públic aseguran que "la Generalitat no puede utilizar canales y cargos para hacer propaganda, desacreditar un conflicto o presionar contra el derecho a huelga"

La presidenta de FAMPA, Elisabet García, sobre la evaluación de Segundo de Bachiller: "Evidentemente hay preocupación, pero confiamos en nuestros docentes"

Marta Rojo. València 08 MAY 2026

Las familias agrupadas en FAMPA València recibieron ayer con indignación la carta que la consellera de Educación, Mari Carmen Ortí, envió a los padres y madres del alumnado a través de la aplicación GVA Web Familia. En la misiva, se reivindicaban las políticas educativas del Consell y se criticaba que el paro indefinido convocado a partir del 11 de mayo pudiera convertir a los alumnos en "rehenes" de un conflicto laboral. Pero la federación de AMPAS y la Plataforma en Defensa de l'Ensenyament Públic advierten: no los enfrentarán a los docentes que ejerzan su derecho a huelga. "Es la forma más ruin de enfrentar a las familias con el profesorado, intentando desviar el foco, que es la responsabilidad que tiene la Conselleria en todo esto", resumen.

"Que la Conselleria envíe una carta partidista a las familias en un intento desesperado por enfrentarnos es una acción inadmisibles", ha considerado Elisabet García, presidenta de FAMPA València, en declaraciones a los medios de comunicación. La Generalitat, recuerda, "no puede utilizar canales y cargos para hacer propaganda de gestión". Tampoco para "desacreditar un conflicto o presionar contra el ejercicio del derecho a huelga". "Y, además, haciendo uso de datos falsos o tergiversados que los sindicatos ya están trabajando", ha añadido.

Así que las familias se mantienen al lado de los sindicatos de docentes -ya los cinco con presencia en la Mesa Sectorial, es decir, STEPV, CCOO, UGT, CSIF y ANPE- convocantes de la huelga. "Se lo decimos alto y claro a la consellera Ortí y al president de la Generalitat: las familias estamos con el profesorado, secundamos la huelga, queremos una educación pública y de calidad".

De este modo, las asociaciones de familias ponen el foco de la responsabilidad en el departamento de Educación. "El problema lo tiene la Conselleria y es ella quien debe dar respuesta al conflicto que tiene encima de la mesa; si la consellera Ortí y el gobierno valenciano no toman medidas inmediatas, la huelga indefinida será una realidad", advierte García.

Consideran la propuesta salarial "una burla"

Las familias han criticado las políticas de Ortí al frente de Educación. "A pesar de la dimisión de Mazón y del cambio de nombre al frente de la Conselleria de Educación, la actitud no ha mejorado; al contrario, no hay negociación y los motivos se enquistan", ha dicho.

En este sentido, ha considerado la propuesta de subida salarial que este jueves hizo la consellera a los sindicatos como "la última burla". El ofrecimiento incluía una subida de 75 euros brutos mensuales en tres años hasta alcanzar un aumento total de 1.050 euros brutos en 2029.

"Desde el inicio del curso hemos sufrido precariedad, improvisación, infrafinanciación, recortes y una absoluta falta de respeto hacia la comunidad educativa en su conjunto, hacia nuestros derechos", denuncian. Y añaden que "también las familias se han visto afectadas por las negligentes aportaciones de esta Conselleria de Educación".

La evaluación de Segundo de Bachiller

Uno de los temas que más preocupación ha generado entre las familias es la evaluación del alumnado de Segundo de Bachiller, que se enfrentará en escasas semanas a las Pruebas e Acceso a la Universidad. Pero si desde el estallido del conflicto laboral, FAMPA ha asegurado que apoyaría la reivindicación siempre que se

garantizara el bienestar del alumnado, ahora insiste Elisabet García: “velaremos junto a la plataforma sindical para que el lunes la huelga no perjudique al alumnado”.

A los alumnos, dice, hay que garantizarles “su derecho a ser evaluados”, pero de la misma forma FAMPAs asegura defender “el derecho del profesorado a hacer huelga y a reivindicar unas condiciones laborales dignas”.

Preguntada por los servicios mínimos propuestos por la Conselleria, Elisabet García se ha mostrado convencida de que “el profesorado velará por el derecho del alumnado”. “Evidentemente hay preocupación, pero confiamos en nuestros docentes”.

EL PAIS

La nueva PAU quería ser menos memorística, pero los alumnos siguen aprendiendo cómo pasar el examen

Expertos, correctores y estudiantes explican por qué la Prueba de Acceso a la Universidad continúa premiando respuestas muy entrenadas pese al giro competencial impulsado por la LOMLOE

NACHO MENESES. Madrid - 08 MAY 2026

En el IES Val Miñor, en Nigrán (Pontevedra), esta semana se parece poco al final de curso que recuerdan muchos universitarios que hicieron la selectividad a finales del siglo XX. África Álvarez, alumna de segundo de Bachillerato, encadena en pocos días seis exámenes de 90 minutos diseñados para reproducir el formato de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). “No tengo la sensación de ‘limpiar’ contenido al aprobar. Siempre tengo en la cabeza que volveré a examinarme de lo mismo”, explica. Los simulacros sirven para trabajar algo más que los contenidos: la gestión simultánea de varias materias, el ritmo del examen y la familiaridad con un modelo que lleva meses repitiéndose. “En realidad, todo segundo de Bachillerato está totalmente enfocado a la preparación de las pruebas”, resume.

La escena se repite, con variaciones, en institutos y colegios de toda España. Muchos alumnos llegan a mayo después de meses trabajando con ejercicios tipo PAU, descargando exámenes de convocatorias pasadas y entrenando respuestas muy similares a las que previsiblemente encontrarán en junio. Aunque la reforma impulsada por la LOMLOE y el Real Decreto 534/2024, de 11 de junio, que regula la nueva PAU pretendían acercar la selectividad a una evaluación más competencial y centrada en la aplicación práctica de conocimientos, profesores, correctores y expertos consultados coinciden en que la lógica del examen sigue siendo mucho más predecible y entrenable de lo que sugieren los cambios normativos.

Un examen que empieza mucho antes de junio

El camino, de hecho, empieza mucho antes del último mes: en la mayoría de centros, la dinámica se remonta al inicio del curso académico. “Todo el contenido que aprendemos lo enfocamos a la PAU”, cuenta por videoconferencia Julia Verde, alumna de segundo de Bachillerato en el colegio SEK El Castillo, en Madrid. Incluso cuando todavía no han terminado el temario, las clases y los exámenes empiezan a adaptarse al formato de la prueba final. “En Matemáticas empezamos dando la teoría básica, hacemos ejercicios normales y luego inmediatamente vamos a ejercicios de la PAU. Nuestros exámenes son todos en formato PAU”, cuenta.

Prepararse para la PAU no depende únicamente de memorizar contenidos, sino de familiarizarse con el funcionamiento de la prueba: cómo están formuladas las preguntas, cuánto tiempo exige cada ejercicio o qué tipo de respuestas esperan los correctores. “En clase terminas sabiendo cómo pregunta cada profesor, pero en la PAU el corrector no te conoce”, afirma Verde. “Tienes que aprender a demostrar lo que sabes de una manera mucho más clara y ordenada”.

Esa sensación aparece también en la mayoría de centros que observa Ana Cobos, presidenta de la Confederación de Organizaciones de Psicopedagogía y Orientación de España (COPOE): “La preparación de la PAU empieza realmente en septiembre”, esgrime. A estas alturas del curso, sostiene, la diferencia entre quienes llegan más tranquilos y quienes afrontan mayo con más angustia suele tener menos que ver con un acelerón de última hora que con el trabajo acumulado durante meses. “El alumno que suele sacar ochos no va a sacar de repente un seis en la PAU, igual que quien arrastra muchas dificultades no va a transformarse de golpe en un alumno de sobresalientes”, resume. “En la PAU no existen milagros ni catástrofes”.

Con el paso de los meses, el formato del examen termina convirtiéndose en una referencia constante durante todo segundo de Bachillerato. Los alumnos trabajan con modelos de años anteriores, aprenden a gestionar el tiempo de cada bloque y se acostumbran a estructuras de preguntas que, pese a los cambios introducidos en los últimos cursos, siguen resultando bastante reconocibles: “Los exámenes antiguos siguen siendo muy útiles porque las pruebas han cambiado poco”, señala el catedrático y experto en psicología de la educación Carles Monereo, de la Universitat Autònoma de Barcelona.

Poco a poco, muchos alumnos terminan estudiando no solo contenidos, sino también maneras concretas de responder. Cuánto desarrollar un comentario de texto, qué apartados conviene asegurar primero o cómo distribuir el tiempo durante el examen se convierten también en parte del aprendizaje. Y ahí empieza a aparecer una de las grandes paradojas de la nueva selectividad.

La paradoja competencial

“Muchos ejercicios cambian el envoltorio, pero no necesariamente el tipo de razonamiento que se está evaluando”, sostiene Iván Area, catedrático de Matemática Aplicada en la Universidad de Vigo y presidente de la Comisión Interuniversitaria de Galicia. “Puedes contextualizar un problema en una situación cotidiana, pero si después la corrección sigue premiando aplicar una secuencia muy concreta de pasos, el cambio es limitado”.

Area cree que ahí aparece una de las principales contradicciones de la nueva PAU. Aunque los exámenes incorporan ahora más referencias a situaciones reales y preguntas aparentemente más abiertas, muchos alumnos siguen identificando con rapidez qué estructura de respuesta espera el corrector. “Los contextos son decorativos en muchos casos”, resume. “El patrón de fondo continúa siendo bastante similar”.

Esa lógica no solo condiciona cómo se enfrentan los estudiantes al examen, sino también cómo se enseña durante el último año de Bachillerato. “Segundo termina convirtiéndose casi en una academia de preparación de la PAU. No porque los profesores quieran necesariamente enseñar así, sino porque todo acaba girando alrededor de una prueba muy concreta y de unas notas de corte muy exigentes”, afirma Area.

“Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden”, resume, por su parte, Monereo. A su juicio, mientras los alumnos perciban que determinados formatos y tipos de respuesta siguen funcionando bien en la prueba, seguirán adaptando buena parte de su forma de estudiar a esos criterios de evaluación. “El problema no es que los estudiantes practiquen modelos de examen. Eso es completamente normal”, argumenta. “El problema aparece cuando el sistema termina premiando sobre todo respuestas muy entrenadas y deja menos espacio para formas de razonamiento más abiertas o creativas”.

Las propias dinámicas de corrección ayudan también a reforzar esa tendencia. Para garantizar criterios homogéneos entre miles de exámenes y evitar diferencias excesivas entre comunidades autónomas, las pruebas necesitan rúbricas relativamente estables y respuestas evaluables de manera bastante objetiva. Y eso dificulta introducir preguntas realmente imprevisibles o demasiado abiertas.

“Existe mucho miedo al agravio comparativo”, señala Area. “Si una comunidad percibe que su examen ha sido significativamente más difícil que otro, el impacto político y social es enorme. Eso hace que el sistema tienda hacia modelos relativamente estables y comparables”.

Cómo se aprende la lógica del examen

“Los estudiantes que suelen obtener mejores resultados no son necesariamente los que más estudian, sino los que mejor identifican qué tipo de respuesta les están pidiendo”, explica Monereo. Eso incluye desde saber cuánto desarrollar un ejercicio hasta reconocer qué apartados conviene priorizar o cómo distribuir el tiempo durante el examen.

Para el catedrático barcelonés, una de las diferencias más importantes aparece en la manera de organizar y adaptar el conocimiento durante el examen. “Una buena respuesta no consiste solo en volcar información”, explica. “Los alumnos que suelen obtener mejores resultados son capaces de seleccionar lo importante, relacionar ideas y ajustar lo que saben exactamente a lo que les están preguntando”.

La propia estructura de acceso a la universidad empuja también a esa lógica estratégica. “El gran error es acordarse demasiado tarde de que el 60 % de la nota final depende de la media de Bachillerato”, añade Cobos. “Segundo tiene toda la presión de la entrada a la universidad, pero primero suele ser más sencillo y todavía no existe esa angustia. Es ahí donde realmente se puede sacar más nota”.

Cobos asegura que muchos alumnos llegan al último año sin haber interiorizado todavía el peso que tendrá el expediente acumulado durante los dos cursos. “Si acabaste primero con una media de siete, luego es muy difícil subir de repente al nueve”, resume. “El momento de construir esa nota es primero, pero muchos estudiantes viven todavía muy despreocupados de esa cuestión y creen que ya lo arreglarán el año siguiente”.

Esa presión acumulativa ayuda a entender por qué tantos alumnos viven la PAU como un examen que empieza mucho antes de junio. Julia Verde reconoce que durante buena parte del curso llegó a hacer cálculos constantes con las notas de corte de las ingenierías que le interesaban. “Me empezaba a hacer tablas y medias y decir: tengo que sacar esta nota en Bachillerato y luego esta otra en la PAU”, cuenta. Aunque después relajó parcialmente esa presión al comprobar que el grado escogido (Ingeniería de Telecomunicaciones en la Universidad Politécnica de Madrid) no exigía una nota tan alta como otras opciones, la lógica de fondo seguía siendo la misma: asegurar el máximo margen posible antes de enfrentarse a unos exámenes donde cada décima puede alterar el acceso a determinadas carreras.

Cómo se gana una décima

Entender cómo se gana —y cómo se pierde— esa décima es precisamente una de las cuestiones que más condicionan la preparación del examen. Y ahí entra otra pieza fundamental del proceso que muchos estudiantes conocen solo de manera parcial: la corrección.

María Vela, profesora de Matemáticas en la Universidad Complutense de Madrid y correctora de la PAU, explica que uno de los errores más habituales entre los alumnos es pensar que el examen se corrige de manera casi binaria: correcto o incorrecto. En la práctica, sostiene, las rúbricas detallan con bastante precisión qué parte de la puntuación corresponde al planteamiento, al desarrollo, al razonamiento o al resultado final.

“Muchas veces un estudiante cree que, si el resultado final está mal, el ejercicio entero está perdido, y no es así”, recuerda Vela. En asignaturas como Matemáticas, añade, un planteamiento correcto o una estrategia bien encaminada pueden conservar buena parte de la nota incluso cuando aparecen errores de cálculo posteriores. “Se valora mucho el razonamiento, no solo llegar al resultado”.

Esa lógica de corrección ayuda a comprender por qué algunos alumnos aparentemente muy preparados terminan obteniendo resultados más discretos de lo esperado, mientras que otros consiguen arañar décimas importantes incluso en ejercicios incompletos. La claridad, el orden y la capacidad de hacer visible el proceso mental pesan mucho más de lo que muchos estudiantes imaginan antes de enfrentarse a la prueba.

“Antes muchas rúbricas funcionaban prácticamente en bloques de 0,25 puntos. Ahora la corrección puede afinar mucho más y puntuar en incrementos de 0,1”, precisa Vela sobre un sistema de puntuación que, además, afecta al conjunto de asignaturas de la PAU. Eso significa que errores aparentemente menores —un signo mal colocado, un razonamiento incompleto o un planteamiento poco claro— pueden ir restando nota a lo largo de todo el examen. Pero también que un alumno que deja visible el proceso mental y demuestra comprensión del ejercicio puede conservar una parte importante de la puntuación aunque no llegue al resultado final correcto.

La consecuencia es que muchos estudiantes terminan preparando la PAU no solo como un examen de contenidos, sino también como un ejercicio de interpretación de los criterios de evaluación. Qué apartados conviene asegurar primero, cuánto desarrollar una respuesta o cómo distribuir el tiempo durante el examen se convierten en decisiones casi tan importantes como memorizar determinados temas.

Un examen pensado para entrenarse

Esa lógica explica también por qué herramientas como ChatGPT o Gemini han empezado a integrarse con tanta naturalidad en la preparación de muchos estudiantes. África Álvarez utiliza ambas plataformas habitualmente: ChatGPT para crear apuntes, esquemas y mapas de contenidos; Gemini para resolver dudas concretas y entender ejercicios más complejos. No lo describe como algo excepcional, sino como una herramienta más dentro de rutina de estudio completamente normalizada.

En estas últimas semanas, Cobos insiste también en la importancia de reducir toda la incertidumbre posible alrededor del examen. Recomienda, por ejemplo, visitar la sede unos días antes, calcular bien el trayecto o revisar con antelación detalles aparentemente menores como el DNI, el transporte o el material necesario para las pruebas. “La improvisación genera muchísimos nervios”, resume.

La orientadora cree que muchos estudiantes siguen asociando la recta final a cambios bruscos de hábitos poco eficaces: noches sin dormir, exceso de café o jornadas de estudio completamente desordenadas. “El estudio debe ir asociado a la planificación racional, al descanso y a una cierta confianza en uno mismo”, sostiene.

La propia estructura del examen favorece también esa preparación cada vez más orientada al formato de la prueba. Cuanto más reconocible y repetitivo resulta el modelo de evaluación, más fácil es generar simulacros, automatizar repasos o interiorizar tipos de respuesta muy concretos. Monereo, de hecho, cree que la inteligencia artificial puede acabar convirtiéndose en una herramienta especialmente útil para preparar pruebas muy basadas en formatos previsibles.

Nada de eso significa que la PAU sea un examen sencillo ni que todo se reduzca a memorizar respuestas prefabricadas. Las notas de corte elevadas, la presión acumulada durante Bachillerato y la enorme competencia por determinadas carreras siguen obligando a los alumnos a mantener ritmos de estudio muy exigentes. Pero sí ayuda a entender por qué muchos estudiantes sienten que, más que enfrentarse a una prueba completamente abierta, llevan meses practicando con una dinámica bastante previsible.

Y esa es probablemente una de las principales paradojas de la nueva selectividad: mientras el modelo intenta avanzar —al menos sobre el papel— hacia una evaluación más competencial y menos memorística, buena parte de la preparación real sigue girando alrededor de identificar qué respuestas obtienen mejores resultados.

europapress.es

Más de 1.100 profesionales se dan cita en Santander para abordar los retos y tendencias de la FP

El Congreso nacional de FPEmpresa y la CaixaBank Dualiza sitúa la FP como "clave" para el desarrollo económico y la generación de empleo

SANTANDER, 8 May. (EUROPA PRESS) - Más de 1.100 docentes y profesionales han asistido este jueves y viernes en Santander al Congreso nacional de Formación Profesional impulsado por la asociación nacional de centros FPEmpresa y la Fundación CaixaBank Dualiza, en el que han analizado las principales tendencias, retos y buenas prácticas que afronta en la actualidad esta modalidad formativa.

La inauguración del evento, con el lema 'Tendiendo puentes: la FP, un espacio de oportunidades', ha corrido a cargo de la presidenta de Cantabria, María José Sáenz de Buruaga; la secretaria general de FP del Ministerio, Esther Monterrubio; el presidente de FPEmpresa, Luis García; y la directora de CaixaBank Dualiza, Paula San Luis.

Luis García ha calificado la Formación Profesional como "un sistema conectado que une centros, empresas y territorios para dar respuesta a los retos del futuro", mientras que la directora de CaixaBank Dualiza ha añadido que los centros de FP "son motores de crecimiento territorial y espacios desde los que se generan oportunidades reales para las personas y las empresas". Y desde el ámbito institucional, Monterrubio ha señalado que la FP se ha "consolidado como una política estratégica de país, clave para mejorar la empleabilidad y transformar el modelo productivo", y Buruaga ha puesto en valor su papel como "herramienta fundamental para el desarrollo económico y la generación de empleo en la comunidad".

Las dos primeras ponencias han corrido a cargo de la secretaria general de FP del Ministerio y del consejero cántabro del ramo, Sergio Silva, en conversación con la directora general de FP del Gobierno regional, Cristina Montes. Estos dos últimos han abordado la evolución y consolidación del sistema de Formación Profesional en Cantabria, poniendo el foco en su crecimiento en los últimos años y en los retos que plantea su desarrollo futuro. En este sentido, ambos han destacado la necesidad de seguir reforzando la colaboración entre administraciones, centros y empresas, así como de avanzar en la planificación estratégica del sistema para adaptarlo a las necesidades del tejido productivo. También han subrayado la importancia de la FP dual y de una financiación adecuada que garantice su calidad y sostenibilidad en el tiempo.

Además, la inclusión social y el bienestar emocional han centrado parte de la primera jornada, con intervenciones que han puesto el foco en el papel de la FP como herramienta para garantizar igualdad de oportunidades y acompañar a las personas más allá de la empleabilidad.

En este sentido, Daniel Rodríguez de Blas, de Fundación FOESSA, ha subrayado que la FP es "una de las palancas más eficaces para reducir la exclusión social, siempre que garantice el acceso real a quienes más lo necesitan".

Por su parte, el psicólogo José Antonio Luengo ha destacado que "no puede haber aprendizaje sin bienestar emocional", y ha reclamado reforzar el acompañamiento al alumnado como parte esencial del sistema educativo.

Además, los asistentes también han podido conocer diferentes buenas prácticas desarrolladas en centros educativos. Ixaka Egurbide, del IMH Campus, ha compartido la experiencia de su centro en el desarrollo de iniciativas orientadas a reforzar la conexión entre la FP y el entorno productivo; y Sonia Gil, del CIFP Pirámide de Huesca, ha presentado distintas iniciativas educativas centradas en la innovación metodológica y el trabajo coordinado del profesorado.

La segunda jornada ha permitido profundizar en el impacto de la innovación en el sistema educativo, especialmente en el papel creciente de la inteligencia artificial y en la importancia de las 'competencias blandas' o 'soft skills' en el mercado laboral actual.

En este sentido, el catedrático y director académico de la UCLM, Carlos González, ha analizado la evolución de la IA y su aplicación directa en el plano formativo; mientras que la responsable de selección de talento y movilidad interna del Grupo Indra, Mónica Lázaro ha abordado la evolución de las 'soft skills' hacia las denominadas 'power skills', que ha la experiencia de su centro en el desarrollo de iniciativas orientadas a reforzar la conexión entre la FP y el entorno productivo; y Sonia Gil, del CIFP Pirámide de Huesca, ha presentado distintas iniciativas educativas centradas en la innovación metodológica y el trabajo coordinado del profesorado.

La segunda jornada ha permitido profundizar en el impacto de la innovación en el sistema educativo, especialmente en el papel creciente de la inteligencia artificial y en la importancia de las 'competencias blandas' o 'soft skills' en el mercado laboral actual. En este sentido, el catedrático y director académico de la UCLM, Carlos González, ha analizado la evolución de la IA y su aplicación directa en el plano formativo; mientras que la responsable de selección de talento y movilidad interna del Grupo Indra, Mónica Lázaro ha abordado la evolución de las 'soft skills' hacia las denominadas 'power skills', que ha de favorecer el trabajo colaborativo y la transferencia de buenas prácticas entre centros.

¿Puede resumirse el éxito escolar en una nota?

Un estudio cualitativo realizado por la Fundación Trébol e Igaxes con profesores, orientadores, familias e inspectores llama a incorporar al sistema educativo indicadores que evalúen la autonomía personal y el bienestar emocional del alumnado o la calidad de las relaciones dentro de los centros.

Mateo Garrido Triñanes. Santiago 10 MAY 2026

Un lugar en el ránking del informe PISA, una nota media alta en la ABAU, la tasa de alumnado que repite curso o el porcentaje de estudiantes que logra terminar una carrera universitaria. Estos son algunos de los indicadores cuantitativos a los que se recurre habitualmente para evaluar el funcionamiento del sistema educativo. Variables que miden solo el rendimiento académico, pero, *¿puede resumirse el éxito escolar únicamente en una cifra, una media o una posición en una clasificación internacional?*

En un momento en el que el *bullying* se ha convertido en una preocupación creciente en el seno de los centros educativos; en el que los problemas de salud mental aparecen a edades cada vez más tempranas; y en el que en las aulas convive alumnado con necesidades educativas especiales, situaciones de vulnerabilidad social y trayectorias vitales profundamente desiguales, cada vez más voces cuestionan que una cifra en un boletín de notas pueda funcionar como único termómetro del sistema educativo.

Ese es precisamente uno de los ejes sobre los que gira *Escoitar para transformar: sistema educativo, exclusión social e éxito escolar en Galicia*, un informe elaborado por la Fundación Trébol e IGAXES a partir de un análisis cualitativo de grupos focales y un estudio Delphi en el que participaron docentes, personal de orientación educativa, inspectores, profesorado universitario y familias. A pesar de la diversidad de perfiles participantes, el estudio detecta un amplio consenso: una nota puede medir el rendimiento académico de un alumno, pero difícilmente resume todo lo que ocurre dentro y fuera del aula.

De este modo, profesionales y familias defienden la necesidad de repensar los indicadores con los que se evalúa el éxito escolar para incorporar variables relacionadas con el bienestar emocional, el sentimiento de pertenencia o la estabilidad vital del alumnado, así como parámetros que permitan medir la capacidad del sistema educativo para acompañar a los estudiantes más vulnerables.

La cuestión de fondo, según sostienen los participantes en el estudio, es que el alumnado presente en las aulas gallegas no parte de las mismas condiciones. Detrás de una nota conviven situaciones familiares, emocionales y económicas profundamente desiguales que condicionan tanto la experiencia educativa como las posibilidades reales de éxito escolar. La precariedad, la inestabilidad emocional, la falta de apoyo o las diferencias en el acceso a recursos culturales y comunitarios aparecen así como factores que el sistema rara vez incorpora a sus indicadores de evaluación.

En este sentido, la escuela fue concebida durante décadas como un ascensor social capaz de corregir esas desigualdades de origen. Sin embargo, el informe cuestiona hasta qué punto el sistema educativo gallego continúa desempeñando esa función. Los profesionales participantes coinciden en señalar que el alumnado que llega a las aulas con un mayor capital cultural, estabilidad familiar o recursos materiales tiene más facilidades para adaptarse a los ritmos y códigos del sistema. Por el contrario, aquellos que parten de situaciones de vulnerabilidad afrontan mayores obstáculos para sostener sus trayectorias académicas.

Desde esta perspectiva, el estudio advierte de que el fracaso escolar no puede entenderse como un problema individual ni como una cuestión vinculada exclusivamente al esfuerzo personal. Si se reducen las dificultades educativas a la actitud o la capacidad del alumnado, sostienen los participantes, se invisibiliza el peso que tienen factores estructurales como la pobreza, la precariedad laboral familiar o la ausencia de redes de apoyo estables.

Falta de coordinación

La situación resulta especialmente compleja en el caso de menores que atraviesan procesos de vulnerabilidad social severa o que se encuentran bajo medidas de protección del sistema público. El informe señala que estos jóvenes presentan frecuentemente trayectorias educativas marcadas por cambios frecuentes de centro, dificultades de adaptación y experiencias reiteradas de fracaso escolar. En este contexto, el acompañamiento socioeducativo y la existencia de referentes adultos estables son *factores determinantes para evitar la desvinculación progresiva del sistema educativo*.

Precisamente, uno de los consensos más amplios detectados por el estudio gira alrededor de la importancia del vínculo educativo. Tanto docentes como orientadores y familias coinciden en señalar que el alumnado difícilmente puede aprender si no se siente seguro, escuchado y acompañado dentro del centro. Las tutorías personalizadas y la estabilidad de los equipos profesionales aparecen así como herramientas fundamentales para generar relaciones de confianza y mejorar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico. .

El informe también pone el foco sobre las limitaciones estructurales del propio sistema educativo. La *falta de coordinación entre educación, servicios sociales, sanidad y tercer sector* —organizaciones sin ánimo de lucro de la sociedad civil— es identificada como una de las principales disfunciones a la hora de intervenir en situaciones de vulnerabilidad. Esta fragmentación, describen los participantes en el estudio, hace que muchas veces la atención a este alumnado dependa más del voluntarismo individual de los profesionales que de las estructuras de las que se dota el propio sistema.

Frente a este escenario, el informe insiste en la necesidad de avanzar hacia un *modelo más preventivo y menos reactivo*. Detectar de forma temprana situaciones de malestar emocional, absentismo o dificultades de aprendizaje aparece como una de las claves para evitar procesos posteriores de exclusión escolar. Para ello, los participantes reclaman una mayor estabilidad de los equipos profesionales, estructuras de coordinación más sólidas y una reducción de la burocracia que permita reforzar el acompañamiento educativo y social del alumnado.

EL PAIS

El director de un centro educativo señala a un excargo de Ayuso por promover al empresario investigado en el ‘caso FP’

La investigación de un presunto delito de prevaricación administrativa por fraccionar contratos para elegir a dedo la empresa que hizo obras millonarias en Madrid avanza con una jornada maratónica

Juan José Mateo. Madrid - 10 MAY 2026

Gabriel Navarro, la cabeza visible del grupo Virelec, se convirtió al menos entre 2021 y 2023 en el contratista de referencia para obras millonarias de reforma en centros de Formación Profesional de la Comunidad de Madrid. Que este empresario se hiciera con todos estos encargos fue posible porque los trabajos se fraccionaron presuntamente, para así convertirlos en contratos menores, lo que permite seleccionar a dedo a quien los realice. Ese presunto delito de prevaricación administrativa cometido entre 2021 y 2023 bajo el gobierno de Isabel Díaz Ayuso (PP) está siendo investigado por el juzgado número 39 de Plaza de Castilla, que intenta esclarecer una pregunta clave: ¿Quién fue el responsable de la política de recortar contratos y elegir siempre a la misma empresa? ¿Los directores de los centros educativos en los que se hicieron las reformas, o cargos gubernamentales? Este viernes, durante su declaración como testigo, el director del IES Machado ha señalado al exsubdirector de FP regional, Alfonso Mateos, investigado en el caso, como el promotor del empresario Navarro.

Abril 2021. Según la versión del director, Mateos le pide que se ponga en contacto con el director del centro Ciudad Escolar para que este le dé el teléfono de Virelec y que esta empresa se ocupe de la obra que va a emprender. Cuando la llamada se produce, siempre según el testimonio ofrecido este viernes, al otro lado del teléfono la sorpresa es mayúscula. “¿Para qué te dice que nos pidas ese teléfono, si quien nos lo ha dado a nosotros ha sido él?”, viene a ser la respuesta, según dos fuentes jurídicas.

Durante la investigación, Mateos reconoció que conocía a Navarro desde antes de llegar a ser alto cargo. Cuando Mateos era secretario del instituto Virgen de la Paloma, les presentó un profesor. La relación se mantuvo luego “por cuestiones personales” que incluyeron encuentros y llamadas. Aunque los investigadores concluyeron que “parece existir un vínculo personal” entre las dos partes, Mateos siempre ha sostenido que “nunca” recomendó u ordenó los directores de los centros reformados contratar con el grupo Virelec. Ante la jueza, incluso definió como “absurdo” ese planteamiento, pues, dijo, carecía de competencias en la materia.

Pero el testimonio del director del IES Machado de este viernes no ha sido el único que ha mencionado al exsubdirector de FP. El actual director de la Escuela del Arte, que se encontró las obras en marcha cuando llegó al cargo, ha explicado que consultaba con Mateos o la dirección de área territorial cualquier duda sobre las obras. Y las tuvo.

Le llamó la atención, según el relato de dos fuentes, la aparente sincronía entre que la Comunidad pusiera a su disposición los fondos y que la empresa Virelec presentara sus facturas. También alertó a la consejería de Educación de que estas facturas en ocasiones no se correspondían, según su criterio, con los trabajos terminados. Incluso ha relatado presiones por parte de los contratistas para que pagara, descritas por una fuente como una amenaza implícita con destruir lo hecho si no se cobraba. Aún así, este director llegó a pagar unos 320.000 euros.

Para llegar hasta este punto, con el caso en los juzgados, primero tienen que llegar dos burofaxes. En septiembre de 2023, dos centros educativos de FP de la Comunidad de Madrid, los IES Hotel Escuela y Ciudad Escolar, reciben sendos escritos de la empresa Virelec en los que se les reclaman 1,4 millones de euros por cantidades impagadas de obras. En la Dirección General de Infraestructuras dicen no saber nada de ellas, pese a su envergadura. Y saltan todas las alarmas. 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. Empieza entonces un sálvese quién pueda judicial. En resumen: nadie sabía nada. Hasta octubre.

“En la reunión digo muy claramente que (la obra) se tiene que atener la ley de contratos y que la tiene que hacer la dirección general de infraestructuras”, dice José María Serrano, ex subdirector de Educación Secundaria sobre una cita que dice haber mantenido en 2021 con su superior, el director general de Educación Secundaria y FP, José María Rodríguez Jiménez, investigado en el caso; el subdirector de FP, Mateos, también investigado en la causa; y uno de los directores de los centros. “Se intuía perfectamente que se iba a hacer a través de los directores (de los centros educativos), pagando ellos las facturas”, añade sobre el supuesto troceo ilegal de contratos. “El tamaño de la obra no cuadraba”, recalca. Y remata: “Tenía claro que ahí iba a pasar algo raro y digo claramente que tiene que intervenir la dirección de Infraestructuras y el Consejo de Gobierno. Para este tamaño de obras no podía hacerse de otra manera”.

Como aval de esa declaración sin apoyo documental en la causa consta un correo de Serrano enviado el 15 de diciembre de 2021 en el que este reclama aplicar “como no puede ser de otro modo” la ley de contratos del sector público en una de las obras investigadas. Es decir, que se haga un concurso público. “En cualquier otro caso, no podrá procederse a la ejecución de las mismas, manifestando así mi total oposición a su realización”, señaló.

Así resumió el contenido Serrano en sede judicial, donde admitió que no había denunciado el caso más allá de aquella ocasión: “Yo envío un correo a mi jefe en el que le digo claramente que eso es ilegal, lo que se está haciendo allí, (...) y que se pare (...). Ya dije que (las obras) eran ilegales allí (...) Y por supuesto, desde ese momento me puse a vigilar para que no se me involucrara en nada más (...) Si antes de ese correo tenía poca información, después, ninguna”.

Los destinatarios del correo fueron dos de las tres personas que le acompañaban, según su versión, en la reunión referida: el entonces subdirector de FP, y el director general de Secundaria, FP y Régimen Especial. Y por todos esos detalles, la declaración de Serrano contrasta con la protagonizada en julio por su superior.

“He trabajado siempre en una absoluta confianza en el trabajo de los subdirectores, tanto en el FP como Secundaria”, dijo entonces Rodríguez, el director general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial. “Ni yo he dado instrucciones por supuesto a los centros para que hagan ninguna obra, y no tengo absolutamente ninguna relación con constructores”, subraya. “Jamás pensé o supuse que estos centros que están saliendo (como investigados) lo estaban haciendo de forma irregular. Jamás”, recalca. Y cuando le dicen si no hacía comprobaciones extra sobre lo que firmaba en relación a los proyectos, lanza: “Sería volver a repetir de nuevo todo el trabajo”.

Meses después de aquella declaración, Rodríguez ha vuelto este viernes a Plaza de Castilla. En esta ocasión, como investigado, dada la contradicción de versiones anterior. Solo ha contestado a su defensa.

“No tengo competencias. No puedo. No sé”, ha dicho el exalto cargo del gobierno regional, que ha declarado durante alrededor de una hora, según fuentes jurídicas. Rodríguez Jiménez ha apuntado que los centros debían comunicar a la dirección de área territorial correspondiente las obras grandes, que tiene una unidad de seguimiento presupuestario que valoran a quien competen esos trabajos, y si es competencia de Infraestructuras, a su vez dependiente de una viceconsejería. Una descripción que en el punto de la responsabilidad de las direcciones de área territorial también ha coincidido con los de los directores en una jornada maratónica, que ha arrancado a las 10.00 y ha acabado pasadas las 15.00.

Directores

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, entonces dirigida por Enrique Ossorio, hombre fuerte de Díaz Ayuso en el gobierno hasta 2023, y hoy presidente de la Asamblea de Madrid.

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

La Asamblea de Profesorado de FP acusa a Educación de "engañar a la opinión pública" con los datos del sistema dual

Retan al Departamento a dar información desglosada del alumnado de 1º curso- Exigen "transparencia y rigor" con los datos y respeto al esfuerzo del profesorado

María Olazarán. PAMPLONA IRUÑA 10-05-2026

La Asamblea de Profesorado de Formación Profesional de Navarra ha querido manifestar hoy su "rechazo" a la forma en que el Departamento de Educación está presentando los datos sobre la implantación de la nueva FP Dual.

"No cuestionamos el esfuerzo del profesorado, de los centros ni de las empresas. Al contrario: precisamente porque conocemos el trabajo real que hay detrás de cada estancia formativa, no podemos aceptar que se utilicen datos parciales, mezclados y descontextualizados para construir un relato triunfalista que no refleja la situación completa", asegura este colectivo. El Departamento destaca que entre el 90% y el 95% del alumnado de 2º cursos ya ha realizado, realiza o tiene fecha para su estancia en empresa, según la nota oficial de abril del Gobierno de Navarra. "Pero ese dato no sirve por sí solo para demostrar una implantación satisfactoria de la nueva FP Dual. Sirve, como mucho, para describir qué está ocurriendo en 2º curso, precisamente el curso en el que históricamente ya se concentraba la Formación en Centros de Trabajo (FCT)", afirman.

"La comparación es torticera porque antes no todo el alumnado llegaba a la FCT. La Orden Foral 21/2019 establecía criterios de acceso al módulo de Formación en Centros de Trabajo: con carácter general había que haber superado todos los módulos, salvo el proyecto, o tener módulos pendientes dentro de unos límites concretos de carga horaria, según el artículo 21. Es decir, había filtro académico", prosigue esta asamblea, que añade que "ahora el modelo es distinto: la formación en empresa forma parte del currículo dual y el Real Decreto 659/2023 exige periodos de formación en empresa en cada año de los ciclos de Grado D, salvo excepciones tasadas, según su artículo 9.5. Comparar ambos escenarios como si fueran iguales es engañar a la opinión pública".

22,25% del alumnado de 1º hace prácticas en empresa

Además, esta Asamblea explica que el Gobierno de Navarra reconoció en febrero que, sobre 7.321 estudiantes de primeros cursos de FP, solo 1.629 habían realizado, estaban realizando o tenían fecha de incorporación a empresas: un 22,25% del total de primeros cursos. "Ese es el dato que debe ponerse encima de la mesa si se quiere hablar seriamente de implantación de la FP Dual en todo el sistema. No basta con exhibir los segundos cursos y esconder la foto de primero", afirman

Por eso, este colectivo "reta públicamente" al Departamento de Educación a publicar los datos desglosados de primer curso: alumnado total, alumnado con empresa asignada, alumnado que ya ha realizado la estancia, alumnado rechazado por la empresa después de empezar, alumnado que la está realizando, alumnado con fecha cerrada, alumnado sin empresa y alumnado cuya estancia se ha desplazado a segundo.

"Pedimos además que esos datos se publiquen por familia profesional, grado, centro, zona geográfica y titularidad del centro. Si la implantación está siendo tan satisfactoria, no debería haber ningún problema en mostrar la información completa", añaden.

También resulta "preocupante" que se hable de "prácticas" cuando el marco normativo actual insiste en que la formación en empresa tiene naturaleza curricular, formativa y no laboral, y que no debe suponer sustitución de funciones propias de una persona trabajadora, según el artículo 9.4 y 9.6.g del Real Decreto 659/2023.

"No es una cuestión menor de lenguaje: si la formación en empresa forma parte del currículo, exige planificación, coordinación, evaluación, seguimiento docente y garantías reales para el alumnado. Parece que el Departamento de Educación en la FP Dual ha apostado por la cantidad frente a la calidad de las estancias del alumnado en las empresas".

Esta Asamblea asegura que el Departamento anuncia más horas para el curso 2026-27, lo que a su juicio confirma lo que el profesorado lleva meses diciendo: "la implantación se ha hecho con una carga organizativa enorme y con recursos insuficientes".

"Según la noticia, las 100 horas adicionales se sumarán a las 300 ya previstas para tutores y tutoras de FP Dual, permitiendo una hora lectiva de reducción por grupo a partir del próximo curso. Si ahora hacen falta más recursos, no se puede vender al mismo tiempo que todo se ha desarrollado con absoluta normalidad", explican.

Piden rigor, transparencia y respeto

La Asamblea de Profesorado exige rigor, transparencia y respeto. Rigor para no comparar datos que no son comparables. Transparencia para publicar los datos completos, especialmente los de primer curso. Y respeto al profesorado, que está sosteniendo con su esfuerzo una implantación precipitada, compleja y muchas veces mal dotada.

"No se puede utilizar el trabajo de los centros como escaparate político mientras se ocultan las dificultades reales. No se puede llamar éxito a un modelo sin enseñar todos los datos. Y no se puede pedir al profesorado que asuma la carga de la implantación mientras se le responde con titulares triunfalistas", aseguran y terminan: "La FP Dual necesita planificación, recursos, empresas suficientes, criterios claros, tiempo de coordinación y reconocimiento real del trabajo docente. Lo demás es propaganda".

LA RAZÓN

El chollo de ser profesor **OPINIÓN**

Los docentes se encuentran en demasiadas ocasiones sin las herramientas necesarias para atender a estos alumnos como se merecen

ALICIA MARTÍ. 10.05.2026

Este lunes comienza una huelga indefinida en la educación pública valenciana. Como en toda huelga hay efectos colaterales. Si los maquinistas paran, hay personas que no llegan al trabajo a tiempo, si los médicos dejan de atender a los pacientes, las listas de espera aumentan y si los profesores no acuden a los centros escolares, los alumnos pierden clases. Los derechos de todos los afectados chocan con el que tiene el trabajador a la huelga y ahí es donde la Administración y los sindicatos pelean por ganar la batalla del relato.

Convocar la huelga a final de curso ejerce más presión sobre unos y otros. Los convocantes saben que es un momento en el que su poder de negociación es mayor, pero también la Generalitat es consciente de que causará mayor rechazo a la sociedad.

Las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) están a la vuelta de la esquina. Reducir las clases no permitirá a los alumnos competir en igualdad de condiciones con el resto de estudiantes de España. De las 26.800 plazas adjudicadas el año pasado en las universidades públicas, 8.715 fueron ocupadas por estudiantes de fuera de la Comunitat Valenciana, es decir, una de cada tres.

Dicho esto, los profesores han acumulado motivos a lo largo de los años para exigir mejoras laborales. La llamada atención a la diversidad es manifiestamente mejorable. Los docentes se encuentran en demasiadas ocasiones sin las herramientas necesarias para atender a estos alumnos como se merecen, por no decir la dificultad que supone atender los crecientes problemas en materia de salud mental y que llevan a muchos profesores a convertirse en vigilantes de jóvenes con conductas suicidas. Son solo dos ejemplos, pero hay más.

Y sí, luego tienen más vacaciones que las que el resto de trabajadores pueden ni siquiera imaginar. Ser profesor tiene sus ventajas y sus inconvenientes y a todos aquellos que piensan que es un chollo les recuerdo que nada les impide formarse para hacerlo. Eso sí, les recomiendo que lo hagan por vocación.

europapress.es

Cómo usar la IA para preparar la Selectividad y qué herramientas utilizar para estudiar

MADRID, 10 May. (EUROPA PRESS) - Uniscopio ha presentado la nueva Guía de Acceso y Admisión a la Universidad 2026/2027, que recoge ejemplos de herramientas con Inteligencia Artificial para estudiar, así como información actualizada sobre la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), notas de corte, becas, universidades, alojamiento o movilidad para acompañar al alumnado preuniversitario en una de las decisiones más importantes de su etapa académica. La guía propone a los alumnos convertir la IA en su "mejor aliada" para estudiar.

Para ello, detalla algunos 'prompts' para hacer más eficaz el aprendizaje, como 'Explicame este tema como si fuera para Selectividad', para entender los temas con ejemplos y esquemas; 'Cómo puedo mejorar esta respuesta', para revisar ejercicios, problemas y textos; 'Hazme un examen completo de Historia tipo PAU', para que la IA genere exámenes y poder practicar con ellos; o 'Analiza los errores y dime qué debo reforzar', para que la herramienta analice fallos para mejorar la forma de estudiar. Los estudiantes deben especificar siempre a la IA en qué comunidad se examinarán de la Selectividad para que las preguntas y ejemplos se adapten mejor al tipo de exámenes.

De este modo, la IA puede ayudar a los jóvenes a preparar sus exámenes explicando conceptos y temas con ejemplos; corrigiendo ejercicios con 'feedback' para guiar a los estudiantes; o detectando patrones de error y cómo mejorar. Para entender y resolver dudas, la guía propone utilizar las herramientas ChatGPT y Gemini, ya que: Explican conceptos, resuelven ejercicios y generan ejemplos.

Para estudiar apuntes insta a utilizar NotebookLM, que puede generar resúmenes e infografías, preguntas tipo test y audio y vídeo, mientras que para escribir mejor recomienda acudir a Grammarly, que corrige la gramática, mejora la redacción y mejora ortografía.

En cuanto a memorizar y practicar, opta por el uso de Anki o Quizlet, que pueden ayudar a los alumnos con flashcards, test rápidos o juegos de aprendizajes. De cara a organizar el estudio, se puede utilizar Notion, que permite organizar apuntes, crear planes de estudio o generar resúmenes. Para mejorar el enfoque, una herramienta adecuada es Forest, que permite el bloque de distracciones o visualizar el progreso.

La guía también explica a los estudiantes las herramientas que tienen a su disposición para la universidad. Así, para organizar proyectos y trabajos propone Trello o Google Calendar, que ayudan con la gestión de tareas visuales o para planificar clases, trabajos o exámenes. Además, Zotero y Google Scholar sirven para investigar y hacer trabajos académicos, ya que pueden generar bibliografías o acceder a investigaciones; y, para hacer presentaciones, se puede utilizar Canva y Gamma, que se pueden utilizar para diseño gráfico sencillo o creación rápida de presentaciones. Para organizar la vida universitaria, los alumnos pueden recurrir a Fintonic o Splitwise, herramientas con las que podrán gestionar sus finanzas y compartir gastos.

No obstante, de cara a realizar un uso responsable de la IA, la guía recomienda no delegar todo a esta tecnología, ya que esto "perjudicará a largo plazo"; verificar la información, ya que la IA puede equivocarse o simplificar demasiado; o usarla solo como un apoyo.

EL PAIS

“Tendrán un 0”: cuatro autonomías blindan la Selectividad con detectores de frecuencia ante el aumento de alumnos que copian con la IA

Otras ocho comunidades barajan sumarse a la medida para frenar unos sistemas que amenazan la credibilidad de la prueba

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 MAY 2026

Las alarmas están sonando y las universidades empiezan a reaccionar ante la amenaza que supone para la credibilidad de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) el aumento en el uso de dispositivos tecnológicos para copiar aprovechando la potencia de la IA. Cuatro comunidades autónomas emplearán en la próxima convocatoria de la Selectividad, en junio, detectores de frecuencia para descubrir a los alumnos que utilizan aparatos como los *nanopinganillos* que no se ven a simple vista (hay que sacarlos del oído con un imán) para escuchar las respuestas que les dictan desde fuera del aula, usando el teléfono móvil como antena: Galicia, Murcia, Cataluña y Aragón.

Ocho autonomías también estudian aplicarlo en esta edición de la PAU. Se trata de Andalucía, Asturias, Baleares, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Comunidad Valenciana, Navarra y Euskadi, que ha advertido a los estudiantes que el personal que vigila la prueba "en todo momento puede hacer uso de detectores de frecuencias que fácilmente localizan dichos dispositivos no autorizados". El castigo que los tribunales de la PAU prevén aplicar a quienes sean descubiertos con estos sistemas es, en general, el más severo: la anulación de toda la prueba, no solo del ejercicio en el que el estudiante haya sido sorprendido.

Los responsables universitarios de la PAU en Madrid, Extremadura y Canarias aseguran que este año no usarán detectores, aunque sí se plantean hacerlo en próximas ediciones, y que, de momento, extremarán la vigilancia tradicional. Las universidades de La Rioja y Cantabria no han contestado a las preguntas de este diario.

"Es un problema que estamos viendo también en las carreras, y tenemos que poner controles, porque es muy asequible. En las páginas web que hemos detectado se venden pinganillos, gafas de todo tipo a precios muy baratos. Calculadoras que parecen calculadoras normales y resulta que están conectadas a internet y con la IA resuelven cualquier examen de matemáticas", afirma Jesús Ángel Miguel, delegado para la PAU de la Universidad de Zaragoza. La institución académica ha comprado los detectores, ha informado a los institutos aragoneses de su uso para que se lo trasladen al alumnado, y se dispone a aprobar la normativa necesaria para desplegarlos.

Hasta el año pasado solo los usaba Galicia, que empezó hacerlo en 2019. "Se comenzaban a conocer casos de estudiantes que utilizaban pinganillos para tener una ventaja, y para nosotros es fundamental intentar garantizar la igualdad de oportunidades. Siempre que voy a hablar a los institutos les explico que cuando una persona copia no se está beneficiando a sí misma, está perjudicando a todos los demás", dice Iván Area, responsable de la PAU en la Universidad de Vigo. El distrito universitario gallego posee, prosigue, numerosos detectores, con los que el profesorado recorre "de modo aleatorio" todas las aulas de las 37 comisiones delegadas donde se realizan los exámenes. Si el aparato capta una señal, se localiza al alumno y se levanta un acta. "Para nosotros es muy triste ver que a pesar de las advertencias lo siguen intentando", dice el catedrático de Matemática Aplicada, que cree, no obstante, que las advertencias y las sanciones para quienes son

sorprendidos —“anulación completa de la PAU”— tienen “un efecto disuasorio”. Los detectores usados en Galicia cuestan unos 2.000 euros la unidad, apuntan fuentes universitarias.

Los pinganillos se venden con frecuencia acompañados de un micrófono (oculto, por ejemplo, en un bolígrafo), a través del cual el alumno le cuenta las preguntas a alguien que está fuera del aula que le dicta las respuestas. En internet pueden encontrarse anuncios de distintos tipos de kits (algunos, con cámaras), y en redes sociales, chavales que explican cómo hacerlo. El auge de la IA permite que el colaborador externo facilite rápidamente la información, e incluso prescindir de dicho ayudante humano, o que la propia aplicación de inteligencia artificial escuche las preguntas y diga las respuestas, prescindiendo del colaborador humano.

Para intentar frenar esta vía de agua en la PAU, que algunos profesores también están intentando combatir en institutos y facultades, Galicia prohíbe que los estudiantes entren con el móvil o cualquier aparato electrónico a las aulas donde se realizan los exámenes. La misma prohibición que las universidades catalanas acaban de trasladar a los centros de secundaria en el correo donde anuncian que van a empezar a implantar los detectores de frecuencia en la Selectividad: “Con el fin de evitar situaciones de estrés o confusión, agradeceríamos que informen a su alumnado que no pueden llevar, en el momento de la prueba, teléfonos móviles, relojes inteligentes o pulseras electrónicas, auriculares —tanto visibles como ocultos—, gafas inteligentes ni ningún otro dispositivo electrónico con conexión o capacidad de comunicación”.

En la PAU del curso pasado, Murcia ensayó “el rastreo de redes y frecuencias”, explica Joaquín Lomba, coordinador general de la prueba en la región. “Y este año se generaliza el procedimiento en las 12 sedes y para los 8.000 estudiantes que tenemos. Además, se vigilarán especialmente gafas y bolígrafos electrónicos, cuyo peso y ciertos rasgos físicos los pueden delatar, aunque la publicidad diga que no. Están prohibidos móviles y relojes inteligentes, que han de estar apagados, no en modo avión, y depositados en un espacio delimitado del aula. Por eso hay relojes en las paredes de todas las aulas”. Copiar, o ser sorprendido con material para hacerlo, agrega, “supone un cero en todos los exámenes de esa convocatoria”.

Encaje normativo y coste

Las ocho autonomías que todavía no han decidido si introducir los detectores en la convocatoria de junio están analizando cuestiones como “su encaje normativo y los diferentes tipos de dispositivos disponibles”, señala Isidro Peña, coordinador de la PAU en Castilla-La Mancha.

Los tres territorios que ya han descartado hacerlo, admiten, por su parte, su inquietud. “Nos preocupa, como al resto de compañeros de los distintos distritos”, afirma Antonio Adelfo Alberto Delgado, vicepresidente de la comisión organizadora de la Selectividad en Canarias, que afirma que quizá los utilicen en 2027. “Hay que entender que los detectores de frecuencia son caros, la PAU tiene muchas sedes y aulas, y significa para nuestras dos universidades un esfuerzo inversor. Esperamos que la autoridad educativa, la Consejería de Educación, como titular de la prueba, nos ayude a afrontar dicho gasto”.

José Antonio Pariente, responsable de la PAU en Extremadura, reconoce, por su parte, que el año pasado sorprendieron a un estudiante con el imán que se utiliza para sacar el nanopinganillo. “No nos dejó que se lo viéramos, pero fue calificado con un cero en esa materia”, afirma. Pese a ello, de momento, no van a utilizar detectores. “Lo que tenemos pensado es pedir a los vocales del tribunal que aumenten la vigilancia. Es muy difícil controlar el intento de copiar con el avance tan rápido de las nuevas tecnologías”, añade, un tanto derrotista.

La manifestación de docentes desborda València y los sindicatos cifran el seguimiento de la huelga alrededor del 90%

Conselleria hablaba de alrededor del 47% de seguimiento pero los sindicatos explican que a primera hora las direcciones de los centros en servicios mínimos no habían podido aún notificarlo y que Educación cuenta como no en huelga a docentes de baja. Llamam al departamento de Ortí a sentarse a negociar

Marta Rojo. València 11 MAY 2026

La manifestación central de la primera jornada de huelga de docentes de la educación pública valenciana se preveía masiva y así está siendo. Desde mucho antes del mediodía, ya había comenzado a llegar profesorado ataviado con camisetas reivindicativas y portando pancartas a los alrededores de la Estación del Norte de València. La marcha ha comenzado ahora desde la plaza de San Agustín, y tiene su réplica en sendas convocatorias en Alicante, Castelló y Elche.

Los manifestantes han acudido por miles a la marcha, que recorre el centro de València -San Agustín, plaza del Ayuntamiento, hasta la plaza de la Virgen-. Detrás de la cabecera hay camisetas verdes -color reivindicativo

del profesorado-, pancartas con lemas como "la mestra lluitant també està educant" o "alcem la veu pel present i el futur dels infants". Y, en la cabecera, presencia de los cinco sindicatos que dan apoyo a la convocatoria, el pleno de los que están representados en la Mesa Sectorial, STEPV, ANPE, CSIF, CCOO y UGT, de diferentes sensibilidades políticas y laborales pero que han lanzado, este lunes, un mensaje de unidad.

Y el primer mensaje conjunto es precisamente ese: que la huelga está siendo secundada masivamente. Frente a los datos de primera hora ofrecidos por la Conselleria, que hablaban de un seguimiento de alrededor del 24% a primera hora y un 47% a mediodía, los sindicatos coinciden en considerar que esa cifra es mucho mayor. Han palpado el seguimiento enviando formularios y encuestas y en contacto con los claustros de los diferentes centros y, según la representación de los trabajadores, el seguimiento está entre el 85 y 95%. El STEPV habla de 95% y el CSIF cifra el seguimiento general entre el 85 y el 90%. Todos los sindicatos denuncian que los cálculos del departamento que dirige Carmen Ortí cuentan como profesorado que no hace huelga a los docentes en baja por todo tipo de casuísticas. Además, explican que se ha hecho el recuento cuando aún muchos directores de centros, que trabajan este lunes en servicios mínimos, no habían tenido tiempo de introducir en Ítaca los datos de cuántos profesores están dando apoyo a la huelga.

"Es el primer día de la huelga histórica e inédita en la educación, huelga indefinida, y demandamos a la Conselleria que se siente a negociar, que nos ponga sobre la mesa una propuesta de todos los temas que reclamamos, que no ha hecho eso todavía, y que nos sentemos a negociar de forma real y efectiva porque no tenemos nada", resume Marc Candela, portavoz de Acción Sindical del STEPV. Si no hay propuesta, dice, la huelga seguirá.

Sobre la evaluación del alumnado de Segundo de Bachillerato, una llamada a la tranquilidad. "El alumnado no se debe preocupar porque la valoración está garantizada", dice. Eso, independientemente de que este y otros sindicatos han recurrido los servicios mínimos e incluso en el caso de que ganaran la suspensión cautelar de este decreto. "El alumno tiene derecho a ser evaluado y lo será, lo que pasa es que se ha planteado de forma abusiva y podría conculcar nuestro derecho a la huelga", indica.

"Que nos llamen, si puede ser antes de terminar esta manifestación"

La intención, asegura José Seco, presidente autonómico de CSIF Educación, es que Conselleria les llame "si puede ser antes de terminar esta manifestación", y que se empiece "a negociar en serio". Este sindicato también ha recurrido los servicios mínimos para Segundo de Bachiller. "Nuestro sindicato nunca va a pedir que no se cumplan esos servicios mínimos. Y con esos servicios mínimos se tiene que garantizar que nuestro alumnado termina el curso con su evaluación, que siguen preparados, porque llevan todo el año preparándose para esa PAU", dice.

Asegura que a nivel económico es complicado mantener la huelga pero afirma que tienen "el apoyo de padres, madres, alumnado y docentes". "La cantidad de gente que somos, el hecho de que, desde la estación del norte, bajaban trenes y trenes llenos de manifestantes... eso solo demuestra que hemos llegado a una situación límite y que los docentes necesitamos mejorar el sistema educativo y mejorar nuestras condiciones laborales", dice

Coincide Maica Martínez, de UGT Educación Pública. "Para que acabe esta huelga hay que sentarse en la mesa sectorial ya y que Conselleria se digne a negociar unas necesidades que reclamamos desde septiembre, el tema de las ratios, de las plantillas, de unas infraestructuras dignas, la disminución de la burocracia y el tema salarial", resume. En los datos de UGT, recopilados a partir de una encuesta, también se cifra el seguimiento entre el 85 y el 90%. "Por tanto, la Conselleria miente", dice Martínez.

En cuanto a Xelo Valls, de CCOO-PV, asegura que lo que les llega es que solo está en los centros "la gente que está en servicios mínimos". "Eso es un seguimiento histórico y que desborda todas las previsiones que teníamos", reconoce. Valls ve al profesorado "indignado". "Y las últimas actuaciones que ha llevado a cabo la Conselleria para intentar echarnos la culpa al profesorado y hacernos responsables de cara a nuestro alumnado, han indignado aún más al profesorado, pero también a parte de las familias que están de nuestro lado y están aquí, en esta manifestación", ha resumido.

Es la primera vez en décadas que los cinco sindicatos del sector de la educación pública con representación en la mesa secundan una huelga conjuntamente. El último en sumarse fue ANPE, cuyo presidente, Lauren Bárcena, que asegura que el sindicato siempre es partidario de "la vía del diálogo, la vía de la negociación". "Decidimos exprimir al máximo esa vía por tal de no rascar el bolsillo de los docentes", reconoce. Pero el 6 de mayo su comité ejecutivo decidió apoyar la huelga. La propuesta salarial de Conselleria -75 euros brutos al mes en tres años- les parece "claramente insuficiente". "Se aleja con mucho de la recuperación del poder adquisitivo que venimos luchando los docentes desde hace tiempo. Y por tanto, pues este es el momento, creo, de sumar esfuerzos", ha concluido.

Docentes autoorganizados: "Las asambleas seguiremos el tiempo que haga falta"

Pero, además de los cinco sindicatos, la Coordinadora de Asambleas Docentes también ha trabajado el documento unitario de propuestas de la huelga. Muchos centros han formado durante este tiempo asambleas, colectivos autoorganizados, agrupados en esta asamblea, de la que es portavoz la profesora del IES Juan de Garay de València Sandra Cáceres. "Lo diferente ahora es que la organización ha sido totalmente desde la base. Es cierto que dentro de los sindicatos se ha trabajado en ello, pero sin el movimiento de asambleas que

se han creado de forma local y comarcal y el empuje que ha tenido por parte de todos los docentes y las docentes, esto no hubiese sido posible", reivindica.

El papel de las asambleas no ha sido el de negociar mejoras en la educación pública de forma directa -asegura que quieren hacer llegar sus demandas a Conselleria pero no quieren reunirse con ellos- pero sí hacer de nexo. "Y hemos conseguido también el hecho de aunar a familias, al colectivo docente, a claustro, a todo un sinfín de protagonistas de la educación pública, que sin ellos no estaríamos aquí", afirma Sandra Cáceres. No son un sustituto de los sindicatos, de hecho muchas de las personas representadas en las asambleas están sindicadas. "Esperamos que de las decisiones que salgan de esas negociaciones se tenga en cuenta la premisa de un docente un voto", añade. las calles de València en una manifestación "histórica"

Conselleria dice que habrá reunión si los sindicatos quieren

La consellera de Educación, Carmen Ortí, se ha manifestado esta mañana en el inicio de la huelga indefinida planteada por todos los sindicatos y no ha evitado el choque con los sindicatos. En concreto, se ha referido a Marc Candela, del STEPV: "Esa disponibilidad que tienen para acudir a otros actos -Candela estuvo ayer tres horas en el congreso del PSPV-, me gustaría que esa actitud la trasladara a negociaciones, ha de repensar esa postura de diálogo con esta conselleria", ha señalado la consellera. Ha sido en les Notícies del Matí de À Punt.

En la misma entrevista en À Punt, la consellera Ortí ha evidenciado que las posiciones están muy alejadas con los sindicatos. Pese a que la conselleria trabaja en nuevas propuestas después de que la última fuera calificada de "irrisoria", Ortí se ha referido a una próxima cita prevista para el 9 de junio. No hay cita prevista para las próximas horas pese a que ha comenzado una huelga histórica, que no se producía desde finales de los 80, y que amenaza con ser indefinida. La consellera responsabiliza a los sindicatos: "Si hay intención de volver a sentarse a la mesa que abandonaron, habrá una reunión lo antes posible".

FARO DE VIGO

Unos 5.500 alumnos de 4º de ESO, Bachillerato o FP de 252 centros podrán acreditarse gratis en idiomas extranjeros

La Consellería de Educación costea con 100 euros por estudiante la certificación de niveles B1, B2 o C1 en inglés, francés, portugués o alemán. Los centros educativos se encargarán de organizar las pruebas y seleccionar al alumnado, que podrá optar a una única lengua

Elena Ocampo. 11 MAY 2026 17:04

Unos 5.500 estudiantes gallegos de 252 centros públicos y concertados podrán presentarse este curso a pruebas oficiales de acreditación lingüística financiadas por la Xunta. La medida está dirigida al alumnado de 4º de ESO, Bachillerato y Formación Profesional, y permitirá certificar los niveles B1, B2 o C1 en inglés, francés, portugués o alemán, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La Consellería de Educación sufragará estas pruebas con una aportación de 100 euros por estudiante. El objetivo es facilitar que el alumnado pueda obtener un certificado oficial de competencia en lenguas extranjeras sin que el coste del examen suponga una barrera para las familias.

Las pruebas permitirán acreditar tanto las destrezas orales como las escritas. Cada estudiante podrá optar a la certificación en una única lengua extranjera, entre las cuatro previstas: inglés, francés, portugués o alemán. La elección del idioma y del nivel se realizará en el propio centro, con la orientación del profesorado.

La organización de los exámenes corresponderá a los centros educativos. Serán ellos los encargados de seleccionar al alumnado candidato, determinar el nivel al que se presenta cada estudiante y escoger las entidades u organismos acreditadores oficialmente reconocidos que realizarán las pruebas.

Mejorar perfil académico

Con esta iniciativa, Educación busca reforzar el valor práctico del aprendizaje de idiomas en las etapas finales de la enseñanza obligatoria y postobligatoria. La obtención de una acreditación oficial puede resultar útil tanto para continuar estudios como para mejorar el perfil académico y profesional del alumnado, especialmente en Bachillerato y FP.

El Diario Oficial de Galicia (DOG) publica este lunes la resolución de 30 de abril de 2026 por la que se resuelve el régimen de ayudas para centros privados concertados, correspondiente al curso 2025/26. El texto recoge la relación definitiva de centros beneficiarios y la cuantía asignada a cada uno, dentro de la convocatoria regulada por la Orden de 17 de diciembre de 2025.

De 182 estudiantes, a uno solo

La actuación se enmarca en la Estrategia gallega de lenguas extranjeras EduLingüe 2030, el plan con el que la Xunta pretende impulsar el plurilingüismo y mejorar la competencia lingüística de los jóvenes gallegos. La

Consellería subraya que este tipo de medidas contribuyen a acercar las certificaciones oficiales a los estudiantes y a consolidar el aprendizaje de lenguas extranjeras como una herramienta clave para su futuro formativo y laboral.

En la resolución publicada hoy en el DOG, referida a la red concertada, figuran 63 centros beneficiarios, con una ayuda total de 149.900 euros, lo que supone una media de unos 2.379 euros por centro. Las cuantías varían en función del número de alumnos que realizará la prueba: el importe más alto corresponde al CPR Plurilingüe Compañía de María de A Coruña, con 18.200 euros para 182 estudiantes, mientras que varios centros reciben la asignación mínima de 100 euros, equivalente a la participación de un alumno, como el CPR Jorge Juan de Narón o el CPR Plurilingüe El Pilar de Vigo.



Familias francesas denuncian a TikTok por suicidios o trastornos mentales de adolescentes

La demanda recoge el caso de cinco chicas que se suicidaron y otros once que sufren anorexia, depresión o tendencias suicidas

NTM EFE. 11-05-26

Un grupo de 16 familias van a formalizar este lunes ante la Fiscalía de París una denuncia colectiva contra TikTok a la que responsabilizan de los suicidios o de los trastornos de comportamiento en que cayeron sus hijas e hijos adolescentes.

La abogada Laure Boutron-Marmion, que dirige el procedimiento en nombre de las familias, explicó en una entrevista a la emisora France Info que lo que alegan es que la red social incurrió en un abuso de debilidad que se justifica por la vulnerabilidad de los menores y porque la red social explota esa vulnerabilidad.

"Imágenes mórbidas" y otros contenidos

En la demanda se recoge el caso de cinco familias de otras tantas chicas que se suicidaron y otras once de diez chicas y un chico que sufren anorexia, depresión o tendencias suicidas.

Christelle, madre de una de las adolescentes afectadas por anorexia y ella misma profesora, reconoció haberse visto "superada" por los acontecimientos y no haber sido consciente de las "imágenes mórbidas" y otros contenidos a los que estuvo expuesta su hija, que instaló TikTok en su teléfono a los 12 años.

Para esta enseñante, por parte de TikTok hay "una voluntad de causar daño que lleva a nuestros adolescentes a cometer actos perjudiciales para sí mismos".

La red social explota la fragilidad

La madre está convencida de que la red social explota la fragilidad de su hija, que ahora tiene 15 años: "Hay un ensañamiento para captar su atención y para generar beneficios. Claramente abusan de su debilidad".

La Fiscalía de París ya había abierto en octubre de 2025 una investigación sobre TikTok para aclarar si se puede considerar que la plataforma promociona el suicidio entre los jóvenes con algunos de los contenidos que se publican allí.

Legislar las redes sociales en adolescentes

Más allá del procedimiento ante la justicia, Boutron-Marmion insistió en que quieren que los políticos saquen adelante una ley para prohibir las redes sociales a los adolescentes.

El Parlamento francés está tramitando una proposición de ley para prohibirlas a los menores de 15 años que también está a la espera de recibir el visto bueno de las instancias europeas.

LA VANGUARDIA

Ustec pide una subida salarial de 400 euros más al mes para parar la huelga y Niubó lo descarta

El sindicato convocante de la protesta avisa de un septiembre y octubre "movidos" si se llega a final de curso sin acuerdo

Josep Fita, Lorena Ferro. Barcelona. 12/05/2026

Un aumento de salario de entre 400 y 500 euros al mes podría servir para levantar la cascada de huelgas que arrancan este martes en Catalunya. Así lo ha afirmado la portavoz de USTEC, Iolanda Segura, reconociendo en una entrevista en el diaria *Ara* que si el departament d'Educació plantea un incremento de sueldo de estas



características podrían hablar de levantar la protesta. “Es una propuesta que podría ponerse sobre la mesa y ver si el colectivo la considera aceptable, porque con ello revertimos una situación de injusticia salarial”, ha explicado. La consellera Esther Niubó ha descartado la propuesta. Niubó ha reconocido en una entrevista en *Rac1* que el ámbito retributivo es lo que más aleja las posiciones entre los sindicatos mayoritarios y el Govern en el acuerdo en Educación, aunque comparte con “la mayoría de fuerzas sindicales” la reducción de ratios y burocracia, así como el incremento de profesionales para reforzar la escuela inclusiva.

Una subida gradual en tres años

Segura ha especificado que habría que poner calendario, de modo que, por ejemplo, 200 euros sean para este primer año y el resto en dos o tres años más. A pesar de que asegura que este aumento de sueldo les permitiría “acabar de negociar”, ha avisado que no firmarán nada si el colectivo no les da el visto bueno. En todo caso, ha dicho que lo “inconsuntable” son los 200 euros de subida mensual que incluye el acuerdo actual. Posteriormente, en a los micros de *Rac1* ha explicado que la propuesta de máximos era de entre 600 y 700 y que, en cambio, la propuesta de educació son “60 euros al mes” mientras que para cuerpos como el de los Mossos d'Esquadra “se les aplica un aumento de 300 euros mensuales”. Segura ha valorado que de la propuesta de máximos de los sindicatos a lo que ofrece Educació hay mucha distancia. En referencia a esta propuesta, la consellera Esther Niubó ha reconocido también en *Rac1* que en el tema retributivo es donde “estamos más alejados” y que no se puede pasar de una mejora por una injusta congelación salarial de 25 años a lo que piden los sindicatos. “Pasar del 0 al 100 es difícil porque además hay otras necesidades”. Niubó ha querido hacer un reconocimiento al trabajo de los profesores pero ha recordado que “no acaba todo en las retribuciones”.

La consellera ha admitido que la cuestión del incremento salarial de los docentes es el punto mayor de desencuentro entre departament y sindicatos, pero a la vez asegura que no se moverán de lo que pactaron en su día con CC.OO. y UGT, formaciones que representan solo el 20% del profesorado.

“Ya firmamos un acuerdo muy importante que no tiene precedentes. Son 2.000 millones de euros, el 25% del presupuesto del departamento”, arguyó Niubó. “Supone para los maestros un incremento de 3.000 euros anuales en cuatro años. Me parece que querer doblar esa cifra es un planteamiento de máximos”, ha reiterado. Segura ha afirmado que “la educación hace aguas y decir que es imposible “es una falta de responsabilidad”.

La consellera ha aclarado que mejorar las condiciones de los profesores también pasa por una disminución de ratios o más profesionales para atender la diversidad. Algo que ha asegurado que se intenta lograr con las 500 nuevas dotaciones para la escuela inclusiva que anunció la semana pasada y que es otra de las reivindicaciones del colectivo docente. Sin embargo, Segura ha afirmado que estos recursos no quedaban recogidos en el acuerdo y que “fue una propuesta de USTEC”. Ha aclarado que la propuesta de dotación la han trasladado los sindicatos pero que el problema no se resuelve con “cuatro recursos”

Por otra parte, afirmó que todavía no tienen la convocatoria oficial ni el orden del día de la reunión de la mesa sectorial anunciada por la consellera Niubó, para el jueves. “Si tenemos que ir, iremos, pero siempre que en esta mesa vamos a negociar”, ha dicho.

Septiembre y octubre 'movido'

¿Qué sucederá si no hay acuerdo antes de que acabe el curso? Segura ha augurado entonces un septiembre y un octubre “movido”. Ha reconocido que puede haber un “desgaste” de la movilización pero ha asegurado que “hay otras muchas maneras de salir adelante”. Por ejemplo, que más centros se sumen a no realizar salidas ni colonias o a no realizar ninguna actividad de las que se realizan “de manera voluntaria”. Desde que arrancó la campaña ya se han sumado más de 1.000 escuelas e institutos.

La representante sindical considera que las familias están “a favor” de las reclamaciones de los docentes y que la comunidad educativa, en general, les apoya.

europapress.es

El Gobierno aprueba 1.170 millones para programas de lectura, Matemáticas, educación inclusiva, abandono escolar y FP

MADRID 12 May. (EUROPA PRESS) - El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, la distribución y los criterios de reparto de cuatro programas educativos de cooperación territorial y uno de Formación Profesional para personas trabajadoras por un valor de más de 1.170 millones de euros.

Se trata del Programa de refuerzo de la Competencia Lectora, Programa de refuerzo de la Competencia Matemática, Programa de Educación Inclusiva, Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+); y Formación Profesional para personas trabajadoras en el ejercicio

2026. La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha señalado en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros que esta inversión "refleja en cifras el valor que este Gobierno le da a la educación y a la Formación Profesional".

Los programas de refuerzo de la Competencia Lectora, cuyo importe asciende a 56,2 millones de euros, y el de refuerzo de la Competencia Matemática (120,6 millones de euros), cuya distribución territorial y criterios de reparto fueron propuestos en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación -al igual que el resto de los programas incluidos en este paquete presupuestario-, se centran en ofrecer al alumnado con más dificultades una atención más personalizada, en reducir la brecha de género en ambas competencias, y en formar a los docentes en metodologías y estrategias para el aprendizaje (en el caso de la lectura, en distintos soportes).

Ambos programas tienen como objetivo mejorar el nivel de desempeño del alumnado de segundo ciclo de educación Infantil (solo en el caso de la lectura), Primaria, ESO y ciclos formativos de Grado Básico. Otro de los programas, el de orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (el llamado PROA+), con un presupuesto de 105,9 millones de euros (cofinanciados por el Ministerio y el Fondo Social Europeo Plus), responde a la necesidad de mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que se concentre un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa.

Serán las comunidades las que seleccionen aquellos centros que por sus características y vulnerabilidad del alumnado deban formar parte de PROA+. El objetivo de dicho programa es impulsar una transformación progresiva de los centros basada en la generación de expectativas positivas para todo el alumnado y en la consolidación de un clima escolar inclusivo, para que todo el alumnado alcance el éxito educativo. Por otra parte, el Programa de Educación Inclusiva (cofinanciado también por el Fondo Social Europeo Plus), dotado con 28,7 millones, tiene por objeto impulsar la transformación de los centros educativos hacia entornos plenamente inclusivos.

De esta manera, persigue identificar y eliminar las barreras físicas, sociales, comunicativas, metodológicas u organizativas que puedan dificultar que todo el alumnado acceda en igualdad de oportunidades al sistema educativo, participe plenamente en la vida escolar y desarrolle su aprendizaje en condiciones de equidad e inclusión. El plazo de ejecución de los mencionados programas se extenderá desde el 1 de septiembre de 2026 hasta el 31 de agosto de 2027.

FORMACIÓN PROFESIONAL PARA PERSONAS TRABAJADORAS

El Consejo de Ministros ha autorizado también la propuesta de distribución territorial de más de 867 millones de euros destinados a la Formación Profesional para personas trabajadoras en el ejercicio 2026. La mayor parte de la financiación, 696,5 millones de euros, se dirigirá a iniciativas de oferta formativa para trabajadores desempleados, mientras que 145,9 millones se destinarán a acciones formativas para trabajadores ocupados.

Además, se reservan 24,8 millones de euros para actuaciones extraordinarias del sistema de Formación Profesional para el empleo impartidas a través de la red pública de centros de formación. Estas actuaciones favorecerán la cualificación, recualificación y el desarrollo de itinerarios formativos a lo largo de toda la vida. El reparto, como en el resto de los programas, se realizará conforme a los criterios acordados por la Conferencia Sectorial. Desde 2021, el Gobierno ha transferido a las comunidades más de 4.000 millones de euros para este tipo de acciones.

EL DEBATE

Los ministros de Educación de la UE defienden que los docentes adquieran competencias en el uso de la IA

Durante la reunión celebrada este lunes, el Consejo ha adoptado también un acuerdo parcial de negociación sobre el futuro del programa Erasmus+ para el periodo 2028- 2034

El Debate. 12 may. 2026

El Consejo de ministros de Educación, Juventud, Cultura y Deporte de la Unión Europea ha adoptado unas conclusiones sobre el profesorado en la era de la Inteligencia Artificial, centradas en apoyar al personal docente en la adquisición de competencias digitales y en el uso pedagógico de estas tecnologías.

Durante la reunión celebrada este lunes, el Consejo ha adoptado también un acuerdo parcial de negociación sobre el futuro del programa Erasmus+ para el periodo 2028- 2034, con una propuesta de un incremento presupuestario cercano al 50% respecto al marco actual y la integración del Cuerpo Europeo de Solidaridad.

España ha defendido durante las negociaciones la necesidad de reforzar la estructura del programa y garantizar la participación de los Estados miembros en su gobernanza, según ha informado el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el debate sobre competencias básicas y el Espacio Europeo de Educación, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha destacado que «impulsar el desarrollo de competencias en todos los

niveles y a lo largo de la vida es una prioridad», y ha defendido una formación integral como base para una participación plena de la ciudadanía en la sociedad.

En este sentido, ha insistido en la necesidad de adoptar un enfoque amplio y equilibrado de las competencias, y ha precisado que «no se trata de jerarquizarlas»: «Consideramos tan esenciales las competencias ciudadanas y digitales como las competencias básicas tradicionales, dado que son determinantes para la participación plena, crítica y responsable en las sociedades democráticas actuales».

El secretario de Estado ha defendido las reformas educativas impulsadas en España, incluida la Formación Profesional, y ha señalado que «las reformas legislativas recientes en la educación y la FP han impulsado currículos de carácter competencial, flexibles y orientados al futuro, apoyados en mecanismos de evaluación que permiten adaptar los programas y anticipar las necesidades futuras».

Con su participación en este Consejo, España reafirma su compromiso con una educación inclusiva, resiliente y orientada al futuro, así como con el fortalecimiento del Espacio Europeo de Educación a través de una mayor cooperación entre los Estados miembros.

EL MUNDO

Miles de docentes catalanes en huelga mantienen el pulso con el Govern de Salvador Illa: carreteras cortadas y gran manifestación en Barcelona

Los sindicatos mayoritarios de profesores inician un ciclo de 15 paros hasta final de curso como protesta por el acuerdo del Ejecutivo del PSC solamente con CCOO y UGT

Gerard Melgar. Barcelona. Martes, 12 mayo 2026

Los docentes catalanes han iniciado hoy un nuevo ciclo de protestas contra las políticas del Govern de Salvador Illa, con 15 huelgas hasta el final de curso, tres de ellas en toda Cataluña y 12 territoriales (además de dos paros en las escuelas infantiles, el primero de los cuales fue el pasado jueves). La manifestación organizada en Barcelona ha reunido este mediodía a 26.000 personas, según la Guardia Urbana, cifra que los promotores han elevado a 80.000.

Los sindicatos educativos USTEC-STEs (IAC), Professors de Secundària (aspepc-sps), CGT e Intersindical convocaron, hace dos semanas, un mes de huelgas hasta el 5 de junio como rechazo al acuerdo que el Ejecutivo del PSC firmó en marzo únicamente con CCOO y UGT para mejorar las condiciones laborales de los docentes y los recursos en las aulas y reducir la burocracia.

Comisiones Obreras y UGT fueron el tercer y sexto sindicato en las últimas elecciones de la enseñanza pública, con un 23% de la representación. USTEC (primero), Professors de Secundària (segundo), CGT (cuarto) e Intersindical (quinto) sumaron, por su parte, tres de cada cuatro representantes sindicales.

El malestar del profesorado se ha visto agravado en los últimos días por el plan piloto de la Generalitat para introducir la figura de un agente de los Mossos d'Esquadra de paisano en los centros educativos y por la reciente revelación de que dos policías se infiltraron en una asamblea de docentes.

La huelga de este martes, en toda la comunidad, ha comenzado con varios cortes de carreteras y autopistas, además del bloqueo de los principales accesos a Barcelona y otras ciudades, antes de la multitudinaria manifestación que ha convertido el centro de la ciudad en una marea amarilla. Profesores de la escuela concertada se han unido a esta concentración.

El Departamento de Educación y FP de la Generalitat ha cifrado el seguimiento de la huelga del personal docente y laboral de los centros públicos en el 32%, según los datos recopilados a las 13.00 horas (85% de los centros), mientras que USTEC lo eleva al 70%.

Mientras, el Govern mantiene su discurso de "mano tendida" y "diálogo", pero sin ápices de readaptar el acuerdo al que llegó con CCOO y UGT. "Compartimos el diagnóstico y el camino a recorrer, pero debe haber un principio de realidad en el ámbito económico", ha dicho la consejera portavoz, Sílvia Paneque, en la rueda de prensa posterior a la reunión semanal del Ejecutivo catalán. Este jueves, Educació y los sindicatos se reunirán nuevamente en la mesa de diálogo.

CORTES DE CARRETERAS Y ACCESOS

Centenares de personas han cortado algunas de las principales vías de acceso a Barcelona desde primera hora de la mañana, así como autopistas y carreteras en diversos puntos de Cataluña provocando retenciones kilométricas.

Sobre las siete de la mañana, un centenar de profesores ha cortado la ronda de Dalt de Barcelona a la altura del Hospital Vall d'Hebron, causando retenciones de unos siete kilómetros en ambos sentidos de la marcha.

También en el Nus de la Trinitat, en Santa Coloma de Gramenet (Barcelona), unas 200 personas han irrumpido en la B-20.

Otros puntos han sido la Gran Vía de Barcelona, cerca de la plaza Cerdà, y la autopista C-32 en Mataró, en sentido a Barcelona.

La autopista AP-7 ha estado cortada en Montornès del Vallès (Barcelona) en sentido sur por los manifestantes, lo que ha provocado retenciones desde La Roca.

Esta misma autopista también ha estado cortada entre Cerdanyola y Sant Cugat en ambos sentidos, con cortes desde Santa Perpètua, hacia el sur, y desde El Papiol hacia el norte.

Asimismo, otros manifestantes han cortado la C-17 en Malla, en dirección a Vic, vía en la que también se ha producido colas de Parets a Mollet del Vallès en dirección Barcelona.

Los docentes han coreado lemas y consignas en favor de sus reivindicaciones y han hecho sonar silbatos, mientras portaban pancartas con lemas como: "La escuela luchando también está educando".

Durante las protestas se han producido momentos de tensión entre los huelguistas y los conductores atrapados por los cortes.



Nuevo baile de cifras de seguimiento de la huelga: Conselleria habla del 32% y los sindicatos del 75%

Todos los sindicatos denunciaban que los cálculos del departamento que dirige Carmen Ortí cuentan como profesorado que no hace huelga a los docentes en baja por todo tipo de casuísticas. El seguimiento es mayor en la provincia de Valencia

Marta Rojo. València 12 MAY 2026

Más de uno de cada tres docentes secunda la huelga indefinida de la educación pública valenciana en su segunda jornada, según los datos que ha ofrecido la Conselleria de Educación, correspondientes a las 13 horas de hoy. Pero esa cifra es mucho mayor según los cálculos de los sindicatos que la convocan -STEPV, CSIF, UGT y CCOO, mientras que ANPE le da apoyo pero no la convocó- que hablan de un 75% de seguimiento.

Las cifras de Conselleria

En concreto, el porcentaje de seguimiento de la huelga a las 13.00 horas es del 32,11%. Más concretamente, por provincias, sobresale la de Valencia con un seguimiento del 33,72% de los docentes.

En cuanto a Alicante, el seguimiento es este martes a mediodía del 31,73%, y en Castellón esta cifra es del 27,92%.

Las cifras de los sindicatos

Pero en un comunicado conjunto, STEPV, CSIF, UGT y CCOO calculan que el seguimiento de la huelga es del 75% en este segundo día, según la respuesta a encuestas que han realizado en los colegios e institutos. "A falta de muchos centros todavía por contestar, el segundo día de huelga mantiene un porcentaje inédito de seguimiento", indican.

Y recuerdan que este lunes, la propia Conselleria de Educación "reconoció más de un 50% de seguimiento en una huelga educativa, una situación también inédita, como lo está siendo esta huelga indefinida, que tiene un seguimiento altísimo".

La causa del descuadre

El seguimiento ofrecido por la Conselleria de Educación ha descendido respecto al de la jornada de ayer, de un 50,12% para toda la Comunitat Valenciana a las 17 horas. Por la mañana del primer día de la huelga indefinida de docentes secundada por los cinco sindicatos presentes en la Mesa Sectorial de Educación Pública -STEPV, ANPE, CSIF, CCOO y UGT- ya se había dado un conato de guerra de cifras.

Frente a los datos de primera hora ofrecidos por la Conselleria de Educación, que hablaban de un seguimiento de alrededor del 24% a primera hora, y la actualización de mediodía, que cifraba el seguimiento en un 47% para toda la Comunitat Valenciana, los sindicatos coincidían este lunes en considerar que esa cifra era mucho mayor.

Según la representación de los trabajadores, el seguimiento estaba ayer entre el 85 y 95% y superaba en mucho la estimación oficial de Conselleria. El STEPV hablaba de 95% y el CSIF y UGT cifraban el seguimiento general entre el 85 y el 90%

Todos los sindicatos denuncian que los cálculos del departamento que dirige Carmen Ortí cuentan como profesorado que no hace huelga a los docentes en baja por todo tipo de casuísticas, un extremo que no negó este lunes el secretario autonómico, Daniel McEvoy.

Desde la Conselleria de Educación aseguran que el profesorado de baja médica solo ronda entre el 2 y el 3%, y que ello implicaría una diferencia en el seguimiento de solo entre 2 y 3 docentes por colegio o instituto. Las cifras, decían este lunes, se quedarían casi igual.

Pero las personas que estén en baja por el resto de causas -como liberados sindicales, personas en excedencia, en servicios especiales, comisión de servicios en algún destino diferente a un centro educativo, vacaciones, jubilación parcial u otros tipos de permiso- sí que deben comunicar que están de huelga para que se les contabilice en el seguimiento. Si no, cuentan como que han trabajado, lo que explica en cierta medida esa diferencia de cifras.

Desde STEPV, CSIF, CCOO y UGT reclaman a la Conselleria de Educación la convocatoria "inmediata" de la Mesa Sectorial para negociar una propuesta sobre los temas reivindicados y un esfuerzo presupuestario por parte del Gobierno valenciano "para mejorar las condiciones de trabajo del profesorado y de atención a nuestro alumnado".

"Está en manos de la Conselleria convocar a los sindicatos a negociar. No hacerlo significa una falta de voluntad por parte de la Administración de poner fin al conflicto, que ya estaba anunciado desde el mes de octubre, y mantener la huelga indefinida sine die", concluyen.

EL PAIS

Los sindicatos paralizan la educación y reclaman en Barcelona 400 euros más al mes para finalizar las huelgas

La consejera Esther Niubó considera que se trata de una "propuesta de máximos" que, según dice, "a veces no ayuda a reconducir la situación"

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 12 MAY 2026

Miles de profesores (26.000 según la Guardia Urbana, 80.000 según los sindicatos) han vuelto a salir a la calle este martes en Barcelona en un nuevo pulso al Govern por lograr mejoras laborales y de las condiciones en las aulas. Una gran manifestación ha partido al mediodía desde la plaza Urquinaona hasta la plaza Sant Jaume en el arranque de una nueva ola de protestas que contempla 16 huelgas en las próximas cuatro semanas, una de las mayores crisis que tiene abiertas ahora en Ejecutivo de Salvador Illa. El calendario solo puede frenarse en la reunión que el jueves mantendrá el Departamento de Educación con los sindicatos educativos. Ustec ya ha puesto como línea roja el aumento salarial de 400 euros al mes que reclama, algo que la consejera Esther Niubó considera que se trata de una "propuesta de máximos" que, según dice, "a veces no ayuda a reconducir la situación".

El malestar del profesorado ya estalló en febrero y, para evitar una nueva huelga masiva en marzo, el Govern firmó *in extremis* un acuerdo con CC OO y UGT para invertir 2.000 millones en cinco años, que se concretan en una subida del 30% del complemento salarial (800 euros anuales más), eliminar las sobreratios en los institutos, 500 nuevas dotaciones de personal o la reducción de la burocracia, entre otras medidas. El pacto logró el efecto contrario esperado y los ánimos del colectivo se encendieron todavía más. Los sindicatos mayoritarios lo consideran "insuficiente" y "poco concreto", y reclaman un aumento salarial mayor, aunque la reivindicación principal de los profesores que trabajan en las aulas es más personal, porque se ven desbordados ante tanta diversidad de alumnos.

"No podemos más con lo que tenemos en las aulas. Nos tienen que escuchar porque los docentes son muy importantes; si no funcionamos, el país tampoco. No podemos más con lo que tenemos en las aulas. Tengo 32 alumnos, de los cuales 20 con necesidades. He tenido tres intentos de suicidio de alumnos. Yo puedo hacer mi parte como docente, pero no soy psicóloga y no puedo darles la atención que necesitan", se queja Majo, profesora de un instituto en Salt. La docente ha secundado todas las huelgas, en febrero y marzo, igual que su hijo Jan, en 4º de primaria, que también tiene sus peticiones: "Que haya más respeto, que todo mejore y que vuelva la educadora social".

Anna, maestra de una escuela rural del Alt Empordà, también reclama más manos. "Tengo 14 alumnos en el aula de 3 a 7 años, y estoy sola, está claro que no puedes dar a los grandes los aprendizajes que necesitan", lamenta. Su compañera Gloria segunda la petición, pero también defiende un aumento salarial. "No puede ser que estemos entre los profesores peor pagados del Estado".

Las peticiones han quedado reflejadas en carteles como "Más recursos, menos ratios" o "No es educación, es supervivencia", pero también han abundado los que pedían diálogo. "En el currículo de infantil consta que es

necesario dialogar para resolver los conflictos, así que invitamos al Govern a asistir a un aula de infantil”, ironizaba Ferran, de una escuela de Banyoles, al mismo tiempo que pedía más recursos. “Te piden que hagas una tortilla, pero solo te dan las patatas. Pero necesitamos los huevos y la sartén”, ponía como ejemplo.

Una de las medidas de presión que más revuelo está generando es la decisión de suspender excursiones y convivencias de cara al próximo curso. La iniciativa se está extendiendo como el aceite y actualmente ya superan el millar -de un total de 2.400 escuelas e institutos públicos- los que ya se han adherido al manifiesto *Paremos las salidas educativas*; los últimos a hacerlo, la treintena de centros de Terrassa, que ayer se sumaron en bloque. “Te sabe mal por los alumnos, pero yo cuando me voy de colonias no cobro, cargo con mucha responsabilidad y dejo mis hijos en casa”, lamentaba Alba, maestra en una escuela de Sabadell.

Dimisión de Niubó

La jornada de este martes se ha iniciado, como en ocasiones anteriores, con cortes de carreteras principales a partir de las 7.00, que han colapsado el acceso a Barcelona y provocado importantes retenciones de tráfico. Además de las rondas de Barcelona y la Gran Vía, los piquetes también han cortado durante una hora la C-31 en L'Hospitalet, la C-32 en Mataró en los dos sentidos y la C-17 en Vic. Paralelamente, centenares de docentes de la escuela concertada también se han manifestado —con la misma ruta que la pública, pero dos horas antes—, convocados por USOC, ya que consideran que no avanzan las negociaciones para mejorar las condiciones de los profesores de su sector. En cuanto al seguimiento en las escuelas, el Departamento de Educación ha informado que un 32% de la plantilla ha secundado la huelga (aunque el total incluye los docentes en servicios mínimos), según datos provisionales transmitidos por el 85% de los centros. Ustec eleva el porcentaje al 70%, según datos obtenidos de peticiones a centros, que no incluye el personal en servicios mínimos.

Dentro de este mes de huelga —convocada por Ustec, Profesores de Secundaria, CGT y la Intersindical—, hay previsto tres paros que afectarán a toda Cataluña; serán el 12 y el 27 de mayo, y 5 de junio, que coinciden con el arranque y el cierre de la nueva ola de protestas. El resto de días, los paros serán territoriales. En manos del Govern está evitar que este calendario se lleve a cabo. Tras semanas de reticencia, finalmente el Departamento de Educación ha decidido convocar este jueves a todos los sindicatos en una mesa sectorial para compartir vías para reconducir la situación.

A la reunión, los sindicatos llegarán crecidos y empoderados por una protesta, que de nuevo es masiva, igualando las cifras de febrero y marzo. Las organizaciones saben que cuentan con el respaldo de los profesores y piden a Educación que se sienten a negociar con “una propuesta concreta que revierta las carencias de los trabajadores y de atención al alumnado” y si no es así, piden la dimisión de Niubó. “La consejera dice que 17 días de huelga es desproporcionado, pero lo desproporcionado son las ratios, la falta de recursos para atender a los alumnos, la pérdida de poder adquisitivo”, ha asegurado Iolanda Segura, portavoz de Ustec. Los sindicatos también añaden a sus quejas el nuevo plan piloto para introducir agentes de policía en institutos o la infiltración de *mossos* en una asamblea docente.

Los cuatro sindicatos deben ahora detallar las líneas rojas en esa negociación. Este martes, en una entrevista al diario *Ara*, Ustec ha puesto como meta un aumento de 400 euros mensuales, lo que supone un 60% del complemento autonómico (en el acuerdo firmado en marzo con CC OO y UGT se logró una subida del 30%), aunque se abre a que este año el incremento sea progresivo.

Niubó ha enmarcado esta petición en la huelga indefinida que se vive en la Comunidad Valenciana. “A veces las propuestas de máximo no ayudan a llegar a un acuerdo”, ha dicho, y ha abierto otras alternativas. “Se pueden encontrar más vías de consenso, más allá del aumento salarial, podemos encontrar otros elementos que puedan mejorar las condiciones de los profesores”, ha defendido, en referencia a la contratación de más personal de apoyo. Niubó tampoco ha querido valorar el hecho de que a los Mossos sí se les incrementará el sueldo de forma más significativa, con 4.000 euros más anuales. “Si empezamos a enfrentar a trabajadores públicos, no ayuda a nadie”, ha zanjado.

Ambas partes deberán intentar aproximar posiciones el jueves, en una reunión que para los sindicatos “llega tarde”. La consejera no ha explicado por qué no se ha hecho antes. “[El jueves] Era el momento de volver a sentarse y encontrar vías para rebajar la tensión”. De momento, los sindicatos no conocen la propuesta del Departamento, ya que la convocatoria enviada solo contiene dos puntos muy generales: “Estado de la situación” y “Propuestas para solucionar el conflicto educativo”.

Por su parte, el Govern ha vuelto a defender el acuerdo alcanzado con CC OO y UGT y el esfuerzo presupuestario que implica —2.000 millones de euros en cinco años— y ha pedido a los sindicatos “principio de realidad” sobre los recursos disponibles en relación a que Cataluña tiene también retos en salud, vivienda o movilidad, informa Àngels Piñol. La portavoz Sílvia Paneque no ha hablado abiertamente de negociación del jueves, pero ha insinuado que se podrían plantear aspectos de la educación inclusiva que no tienen impacto presupuestario.

La Voz de Galicia

Galicia será la primera comunidad en regular el uso de la IA en las aulas

Los sistemas tendrán un carácter auxiliar y nunca podrán sustituir al profesor. Rueda anunció este martes que el nuevo modelo híbrido de educación digital entrará en vigor en el 2027

E. ÁLVAREZ. SANTIAGO / LA VOZ. 12 may 2026

El colegio de infantil y primaria Agro do Muíño (Ames) es ese centro al que todas las familias querían llevar a sus hijos. Al menos, esa es la impresión que da. Sus pasillos, aulas, paredes y hasta techos son un ecosistema de juegos, montajes y murales educativos y lúdicos. Y no porque este martes recibiesen al presidente de la Xunta, sino que esta sensación de aprendizaje y juego está presente todos los días del curso. Alfonso Rueda, acompañado por el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, asistió a la presentación de la Lei de educación dixital de Galicia, pionera en España y que se prevé que pueda entrar en vigor, tal y como apuntó el jefe del Ejecutivo gallego, en enero del 2027.

Antes de entrar en materia, el presidente de la Xunta visitó algunas de las clases del CEIP y recibió una lección práctico teórica de la formación de los planetas del sistema solar. Matilde y algunos de sus compañeros de quinto de primaria le explicaron el proyecto desarrollado en ciencias sociales sobre la composición de cada uno de los planetas. Se lo explicaron con detalle y se lo mostraron, con las maquetas realizadas con materiales reciclados.

En un acto dirigido al profesorado, la directora xeral de Ordenación e Innovación Educativa, Judit Fernández, detalló las principales novedades de una norma que regula por primera vez en España el uso de la inteligencia artificial en las aulas. Todos estos sistemas tendrán un carácter auxiliar y nunca podrán sustituir al profesor. Fernández insistió en las ventajas que puede introducir la IA pero dejando siempre muy claros sus límites, «non pode substituír o criterio do profesor nin tomar decisións académicas automatizadas» o, muy importante, utilizar técnicas de reconocimiento facial, análisis emocional o sistemas que puedan clasificar neurotipos o condiciones del alumnado. Además, siempre se usarán sistemas y herramientas autorizados y homologados por la consellería.

Se trata de una ley integral que responde «a todas as dimensións da educación dixital». Es decir, «non é unha lei de dispositivos, é unha lei educativa» que se rige con unos principios claros: equidad e inclusión, protección, principio de responsabilidad, gradualidad y apuesta por el equilibrio de un modelo educativo híbrido.

La directora del CEIP Agro do Muíño, Carmen Liñares, recordó que la transformación digital no consiste únicamente en incorporar herramientas, «senón en educar no uso responsable, no pensamento crítico e na convivencia tecnosaudable». Por su parte, el alcalde de Ames, el socialista Blas García, agradeció el trabajo de la Xunta con el concello, «porque non se me caen os aneis en recoñecer cando as cousas se fan ben». Alfonso Rueda fue el encargado de poner punto y final a la presentación de una ley que se encuentra ya en fase de exposición pública. El presidente de la Xunta recordó que los menores se están educando en un contexto digital por lo que no puede caerse en dogmas, «nin en pensar que todo está sabido xa, ou que nada se pode facer».

De ahí la importancia de una legislación en la que se establece qué se puede hacer y qué no, sirviendo de orientación tanto a los docentes como a las familias. La tecnología, añadió, «non atrofia o talento, ben utilizada potenciao». El responsable del Gobierno gallego solicitó a quienes más saben, los docentes y quienes trabajan día a día con el alumnado, así como a AMPA y familias, sus aportaciones a una norma cuyo objetivo, resumió, es «ensinar, protexer e acompañar».

Desconexión digital, el móvil a partir de 3º de la ESO y canales solo oficiales

Uno de los avances más importantes de esta ley es que ordena toda la educación digital y de una forma integral, estableciendo canales reglamentarios de cara a su uso. Por ejemplo, todas las herramientas digitales tendrán que estar autorizadas por la Xunta y la comunicación entre docentes, familias y alumnado debe realizarse por canales oficiales, no a través del wasap u otros. Esto enlaza con el derecho a la desconexión digital de todos los miembros de la comunidad educativa, recogido en el texto.

Hay otro pilar básico en la norma, la gradación de las tecnologías en función de la edad y el proceso madurativo del alumno. Si hasta ahora el móvil ya estaba prohibido en todo el recinto escolar salvo para uso pedagógico, ahora este se limitará a partir de tercero de la ESO. La Xunta elaborará un protocolo sobre la custodia de estos dispositivos cuando se usen de forma inadecuada.

En cuanto a las nuevas tecnologías, solo se usarán de modo colectivo en las primeras etapas de la educación y no de forma individual hasta quinto de primaria. A esa edad habrá un correo corporativo para el alumnado mientras que el profesorado deberá formarse en competencias digitales si son consideradas

estratégicas. Finalmente, se traslada la autoridad docente también al entorno virtual y se prohíbe la grabación de imágenes o clases por parte de alumnos y familias, y los profesores solo podrán hacerlo por motivos pedagógicos.

europapress.es

La PAU sigue siendo "desigual": Hay diferencias entre contenidos, dificultad y criterios de corrección, según un estudio

MADRID 13 May. (EUROPA PRESS) - La Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) sigue siendo una prueba "desigual", ya que persisten "importantes diferencias" entre comunidades autónomas en contenidos, dificultad y criterios de corrección. Así lo refleja un nuevo estudio comparativo de Escuela de Todos sobre las pruebas de Selectividad de 2025 en las 17 comunidades autónomas y su evolución respecto a 2023. El informe concluye que, pese a la reforma impulsada por la LOMLOE y a una cierta mejora en la homogeneización, persisten diferencias "muy relevantes" que afectan a la igualdad de oportunidades de los estudiantes en el acceso a la universidad.

El análisis compara exámenes de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas II e Historia de España y alerta de que "la nota de Selectividad sigue dependiendo en gran medida del territorio donde se realiza". Entre los hallazgos del informe destacan que en Lengua Castellana y Literatura hay "grandes diferencias en dificultad y corrección". En este sentido, apunta que la ausencia de directrices estatales sobre el peso de cada bloque "ha permitido que cada comunidad diseñe pruebas muy diferentes". El estudio detecta "fuertes desequilibrios" entre los bloques de contenido. Pese a algunos avances respecto a 2023, persisten diferencias importantes en el peso de los bloques de Comunicación, Reflexión Lingüística y Educación Literaria.

La opcionalidad sigue generando desigualdades y, por tanto, ventajas competitivas entre territorios; y el porcentaje de temario necesario para alcanzar la máxima nota varía aproximadamente entre el 25% y el 50% según la comunidad autónoma. Los criterios de corrección en esta materia "continúan siendo dispares" en aspectos como la penalización de faltas ortográficas, la valoración de la expresión escrita, la precisión de los criterios de evaluación o la puntuación asignada a cada pregunta. La PAU 2025 incorporó un enfoque más competencial y menos memorístico.

MATEMÁTICAS MEJORA LA ARMONIZACIÓN

El análisis señala que la PAU de Matemáticas II de 2025 sí muestra avances relevantes respecto a 2023 y se convierte en la asignatura con mayor nivel de homogeneización entre comunidades autónomas.

La mayoría de las comunidades han tendido a equilibrar el peso de Álgebra, Geometría, Análisis y Estadística, reduciendo además la opcionalidad que permitía evitar bloques enteros del temario. En 2025, los estudiantes tuvieron que examinarse al menos de tres de los cuatro bloques para aspirar a la máxima nota en la mayoría de las autonomías, frente a 2023, cuando en algunas bastaba con uno o dos bloques.

Según el estudio, esta reducción de la opcionalidad ha elevado la exigencia académica y obliga a los alumnos a preparar una parte mucho más amplia del temario. El informe considera que Matemáticas II es la materia donde más se ha avanzado hacia una prueba más homogénea y comparable entre comunidades autónomas.

HISTORIA DE ESPAÑA: SIN TEMARIO COMÚN

El informe subraya que Historia de España continúa siendo una de las materias con mayores desigualdades territoriales. Esta desigualdad comienza ya en la propia aplicación de los saberes básicos establecidos por la LOMLOE, que cada autonomía desarrolla "con amplios márgenes de libertad".

Mientras comunidades como Cataluña, Comunidad Valenciana o País Vasco evalúan exclusivamente Historia Contemporánea, otras incluyen periodos históricos mucho más amplios. Según el estudio, esta diferencia implica que "los alumnos afrontan la prueba con niveles de preparación y extensión del temario muy distintos". La opcionalidad "sigue alterando la dificultad real de la prueba".

Aunque en 2025 se ha reducido respecto a 2023, en algunas comunidades los estudiantes pueden evitar bloques completos del temario, mientras que en otras deben demostrar conocimientos mucho más amplios. Además, la estructura de la PAU de Historia de España "sigue siendo muy desigual entre comunidades autónomas en aspectos como el número de preguntas, el peso de los temas largos y el equilibrio entre memorización y análisis histórico".

El estudio concluye que la PAU 2025 incorporó algunos cambios relevantes impulsados por la LOMLOE, especialmente un mayor peso de las preguntas competenciales, del análisis y de la capacidad argumentativa del alumnado frente a los modelos más memorísticos de años anteriores. Sin embargo, el informe señala que estos avances "no se aplican de forma homogénea en todas las comunidades autónomas y que persisten importantes diferencias en contenidos, dificultad, opcionalidad y criterios de corrección". "España mantiene en la práctica modelos de Selectividad muy distintos entre territorios, lo que continúa afectando a la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad", advierte la investigación.

▣ EL DEBATE

El fracaso de la FP Dual: el 80 % de los docentes dice que su implantación es «complicada»

El estudio permite dibujar una primera radiografía de cómo está funcionando la modalidad dual en esta etapa educativa

El Debate. 13 may. 2026

La mayor parte de los docentes españoles (80%) admite que la implantación de la Formación Profesional de Grado Básico está siendo complicada.

Así lo refleja una encuesta que la comunidad de La Básica, plataforma impulsada por CaixaBank Dualiza y Empieza por Educar, ha realizado a 130 docentes de Grado Básico de los cerca de 1.500 suscritos a su comunidad, con el objetivo de analizar el grado de implantación de la Formación en Empresa (FFE) y valorar su impacto en el alumnado.

El estudio permite dibujar una primera radiografía de cómo está funcionando la modalidad dual en esta etapa educativa, identificando tanto sus aportaciones como los retos aún pendientes.

Los resultados muestran que la formación en empresa está ampliamente extendida: casi nueve de cada diez docentes afirman que su alumnado pudo realizar estancias formativas durante el curso pasado. Este dato confirma el avance en la implantación de la dual, que está permitiendo acercar a los estudiantes a entornos reales de trabajo desde etapas tempranas.

Entre los aspectos más positivos, destaca el impacto en la motivación del alumnado. Más de la mitad del profesorado percibe una mejora clara en la implicación de los estudiantes durante la estancia, a la que se suma otro tercio que observa este efecto al menos en parte.

La investigación concluye que esta experiencia en empresa «no solo contribuye a reforzar el aprendizaje, sino también a desarrollar hábitos, responsabilidades y expectativas más alineadas con el mundo laboral».

A ello se suma su potencial como puerta de entrada al empleo. En cerca de la mitad de los casos, los docentes señalan que alguna de las empresas participantes ha planteado la posibilidad de contratar a estudiantes tras finalizar su formación, lo que evidencia el valor de la FFE como primer contacto efectivo con el mercado laboral.

Desde un punto de vista más descriptivo, la encuesta también permite conocer cómo se articulan estas estancias. La mayoría del alumnado realiza la formación en empresa en el tramo final del curso, especialmente en segundo año, donde la participación es prácticamente generalizada. Esta concentración responde, en muchos casos, a la necesidad de garantizar una mayor preparación previa del alumnado.

EL PAIS **OPINIÓN**

El nuevo tiempo educativo es un tiempo de cuidados

Poner en el centro a las personas, a niños y adolescentes, no es sólo una consigna sino una manera de ser de los trabajadores públicos, también cuando están en huelga

ALBANO DE ALONSO PAZ. 13 MAY 2026

La primera vez que entré en este hospital para cuidar de mi hijo hacía mucho frío. Recuerdo que las auxiliares nos daban calor con detalles como ofrecernos más mantas o preguntarnos simplemente si necesitábamos algo. Hace unas noches volví a entrar y se repitieron escenas similares: desde estar pendiente de ti en cada suspiro hasta calentarte la cena guardada cuando subes muy tarde del quirófano.

Hay veces en la vida donde coges el turno para cuidar y te das cuenta de que también te cuidan a ti, o quieren hacerlo. En estas noches interminables de luces fluorescentes, alarmas y cuidados constantes uno se acuerda de muchas cosas. La cabeza no para. Me acuerdo por ejemplo de las películas que me gustaban de niño, y de cómo estas se parecen mucho a las que hoy le gustan al hijo al que acompaño en vigilia casi permanente. Las sigue viendo aquí, entre sábanas clínicas, en sesiones terapéuticas de cine y lecturas donde hay tiempo para mucho, a pesar de que el reloj vuela en un abrir y cerrar de puertas.

Anoche por ejemplo recordaba a quienes no pueden estar, a quienes no puedo acompañar. Me acuerdo de la película que aún tengo inacabada con mi hija pequeña, una de mis preferidas de mi infancia: *Merlín el encantador*. Cuando todo esto acabe, me prometo a mí mismo terminar de verla con ella recostada en mi regazo.

Pero volvamos al pequeño Arturo. Sus legendarias historias que luego Disney recreó con libertad no solo hablan de batallas, sino también de lealtad, de protección del débil y de búsqueda del bien común. De hecho, la Mesa Redonda que tanto me encandilaba de niño ahora la veo como un modelo de comunidad que se cuida a sí misma. Algo así como ese molde de escuela contemporánea de la que tanto me siento orgulloso: una escuela con trabajadores que cuidan como lo hacía el mago Merlín: un mediador que enseña, orienta y protege sin buscar protagonismo.

Entre los bostezos que compiten con la sensación de alerta permanente, sigo pensando; viajo a la idea de que, como literatura y vida, la educación y la sanidad pública no son mundos separados, sino que nos ofrecen dos formas de cuidar a un mismo niño en permanente conexión. Aun agrietados por el desgaste, nuestros sistemas públicos siguen sosteniendo la vida cotidiana de millones de personas, muchas de ellas menores de edad, y eso me reconforta.

Ahí, en esa unión que se asemeja a esos pactos de los caballeros legendarios que rodeaban a Arturo, nacen nuevas formas de entender la escuela. Están, por ejemplo, las aulas hospitalarias, que tengo muy cerca en estos instantes. En sus pasillos, se siente el aliento juguetero de los niños que aprenden la lección como en el poema de Machado, pero sin la monotonía cayendo por los cristales. Aquí, a pesar de que acuden con mochilas más pesadas de lo que podemos imaginar, hay vida, ilusión. No hay ni ricos ni pobres: hay preguntas y respuestas repartidas por igual, de la misma forma que hay una cazuela de curiosidad de la que todos se alimentan. Y eso es lo que importa en esta nueva era de cuidados. Así es también la escuela, o al menos así me la imagino.

En su ensayo *Tiempo de cuidados*, pensado y escrito en tiempos de pandemia, Victoria Camps elabora una teoría interesante sobre la dimensión que el cuidado tiene para los servicios públicos: “anteponer el bienestar de las personas al formalismo administrativo”, nos dice. En estos días de hospital cuidador he percibido que poner en el centro a las personas, a niños y adolescentes, no es sólo una consigna sino una manera de ser de los trabajadores públicos, también cuando están en huelga. El *ethos* aristotélico que menciona Camps también en su libro. Un carácter como el de los trabajadores de esta planta que dan calor a historias inimaginables que han vivido o están viviendo los chicos y chicas que duermen en las habitaciones contiguas.

Eso me lleva a pensar en lo importante que es una pedagogía sanitaria y educativa basada en la escucha. Cuando un niño (mi hijo o cualquier otro que inunda con su presencia cualquier hospital o cole del mundo) explica cómo se siente, nos cuenta cuánto le duele algo, si tiene hambre, frío o sed, la historia pasa a narrarse desde la perspectiva de ese niño que es como el protagonista de la película *Matar a un ruiseñor*, Scout, que habla en primera persona: así podemos ver cómo los niños aprenden a cuidar observando a los adultos.

Y así se repite esta historia cíclica que conecta el pasado de las historias legendarias con el presente de cualquier centro sanitario o escolar, donde se dedica tanto tiempo a conversar con nuestros chicos y chicas, aunque la burocracia atenace. También dialogaban entre sí los caballeros de la Mesa Redonda, a la par que entablaban duras batallas como las que ahora emprenden esos compañeros y compañeras de la Comunidad Valenciana o Cataluña cuando deciden salir a la calle para reivindicar mejoras en la escuela.

Es así como pienso en esta nueva escuela. Como pienso la escuela, y como deduzco que los cuidados nos conectan como muy pocos otros principios que conforman la sensibilidad humana. Lo pienso ahora, mientras al otro lado del pasillo permanece vacía el aula hospitalaria que dentro de unas horas volverá a llenarse de voces, cuentos y preguntas. Y pienso que, pese a todo, todavía existen lugares donde la sociedad se parece a lo mejor de sí misma. Tal vez ese sea, precisamente, el verdadero nuevo tiempo educativo: un tiempo de cuidados.

El 13 de mayo de cada año se conmemora el Día del Niño Hospitalizado. Gracias a ellos por su paciencia. A sus familias. Gracias a quienes los cuidan

Albano de Alonso Paz es catedrático de Lengua y Literatura, profesor y Cruz al Mérito Civil por su labor en el campo de la enseñanza.



Feijóo propone un Plan Nacional de Salud Mental con la contratación de 10.000 profesionales

La propuesta del presidente del PP incluye una inversión de entre 500 y 700 millones al año

Elena Calvo. 13/05/2026

El presidente del PP, Alberto Núñez Feijóo, propone un Plan Nacional de Salud Mental por el que pretende mejorar la atención sanitaria a los trastornos de salud mental. Considera el líder popular que el «déficit» tanto de profesionales como de inversión es «la mayor urgencia que tiene nuestro Estado del bienestar». Por ello, se compromete a aumentar la inversión y que sea de entre 500 y 700 millones al año y contratar, durante los próximos años, a 10.000 profesionales.

Feijóo señala que el Gobierno apenas invierte un euro por habitante al año en esta materia, solo el 5% del gasto sanitario total, que es, dice, la mitad de la media europea. Así, el presidente del PP ha constituido una Mesa por la Salud Mental, un espacio de trabajo que reunirá a expertos, psicólogos, psiquiatras y profesionales del ámbito sanitario y social con el objetivo de escuchar, analizar y avanzar en propuestas rigurosas.

Se marca el presidente popular seis prioridades sobre salud mental que pasan por una estrategia nacional infanto-juvenil, más inversión y más profesionales, integración de los problemas de adicciones dentro de la red de salud mental, una pieza separada para luchar contra el suicidio, una ampliación de la cobertura de psicoterapia y un

Así, considera un «objetivo innegociable» cubrir el déficit de profesionales y de inversión para que España se aproxime a los estándares europeos. Reclama más plazas de formación especializada, tanto de medicina como de enfermería y psicología y reforzar la atención primaria. Plantea para ello el incremento de 10.000 profesionales en los próximos años: 2.000 psiquiatras, 3.000 psicólogos y 5.000 enfermeros de salud mental.

Programas en los colegios

Propone también la creación de una Estrategia Nacional de salud mental infanto-juvenil que pase, entre otras cosas, por crear unidades especializadas y programas de prevención en centros educativos. «Sin bienestar emocional de los más jóvenes no hay futuro esperanzador», dice el presidente del PP. En este sentido, ha recordado que los trastornos mentales en la infancia se han duplicado desde 2017, que las mujeres registran mayores tasas de ansiedad y depresión y que los hombres se suicidan más, datos ante los que aboga por «comprender, conocer y escuchar» para poner en marcha medidas.

Feijóo ha calificado como «desgarrador» que en España se produzcan «cuatro mil suicidios al año» y ha recordado que una de cada tres personas ha tenido algún problema de salud mental registrado en Atención Primaria, que el consumo de antidepresivos se ha disparado más de un 40% en la última década y que la depresión afecta a cerca de cuatro millones de españoles. «Ninguno de estos indicadores ha mejorado en los últimos años», ha lamentado.

El Periódico.com

Educació cifra en un 17,7% el seguimiento de la huelga de profesores en Baix Llobregat y Penedès

El Periódico. 13 MAY 2026

Tras la multitudinaria huelga general del martes, en la que participaron miles de **profesores** de toda Catalunya -la Conselleria d'Educació cifró la participación en un 34,7%- , este miércoles los convocados al paro -uno de los 17 programados entre mayo y junio- eran los docentes del Baix Llobregat y el Penedès. La protesta ha registrado un seguimiento del 17,78% a las 13.00 horas, según datos del departament correspondientes al 79,13% de los centros.

En Vilafranca del Penedès, un centenar de docentes ha cortado a primera hora la N-340 en ambos sentidos durante cerca de dos horas. Más tarde, cerca de 3.000 docentes se han manifestado en la capital del Alt Penedès en una marcha en la que se han coreado lemas contra la gestión política del sistema educativo y se ha pedido la dimisión de la consellera Esther Niubó.

Los sindicatos convocantes en el Penedès han calificado de "histórica" la movilización de Vilafranca por el volumen de asistentes y por enmarcarse en un calendario de huelgas que, aseguran, no se veía desde 1988.

También en el Baix Llobregat se han producido cortes de tráfico y concentraciones. En Sant Feliu de Llobregat, alrededor de un millar de docentes se han concentrado ante los servicios territoriales de Educació después de que a primera hora otro grupo hubiera cortado la B-23 en Sant Joan Despí durante más de una hora. La protesta ha recorrido el centro de Sant Feliu y ha finalizado en el Parc 8 de Març con una asamblea multitudinaria, después de obligar a cortar la calle Laureà Miró durante más de cuatro horas.

Una delegación de docentes se reunió con representantes de los servicios territoriales de Educació en Sant Feliu. A la salida, Glòria Xancó, secretaria general de CGT Ensenyament Baix Llobregat, aseguró que la Administración les había reconocido que "les ha estallado en la cara" un problema arrastrado desde hace años, como es la infrafinanciación del sistema educativo. Según explicó, los responsables territoriales se mostraron dispuestos a estudiar mejoras organizativas o curriculares siempre que no impliquen más gasto.

Entre las principales reivindicaciones del profesorado figuran la reducción de ratios, menos burocracia, más recursos para la educación inclusiva, mejoras salariales y más inversión en centros envejecidos o en barracones.

La jornada de este miércoles es la tercera de la ronda de 17 paros, tras el sectorial del 0-3 del 7 de mayo y la general del martes. Los sindicatos mantienen así el pulso al Govern 24 horas antes de la reunión que ha convocado Educació para intentar reconducir la crisis.



Llorca se abre a negociar "todas" las peticiones de los docentes pero relega la subida salarial: "Atendamos lo importante"

Asegura que la única condición del Consell a los sindicatos ante la reunión del jueves es "aplicar el sentido común" y dice estar dispuesto a hablar de las remuneraciones, pero avisa: "si de verdad es lo menos importante, atendamos lo importante"

Mateo L. Belarte. València 13 MAY 2026

El president de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca, ha asegurado este miércoles que su gobierno está "dispuesto a atender todas las pretensiones" planteadas por los sindicatos educativos para poner fin a la huelga educativa, que ya acumula tres días en la C. Valenciana con un alto seguimiento. Entre ellas ha incluido la reivindicación salarial, si bien la ha relegado a un segundo escalón de importancia acogiéndose a las propias palabras de estos colectivos. "Si de verdad lo menos importante son los salarios, atendamos lo importante", ha señalado el jefe del Consell ante la reunión que mantendrán mañana conselleria y sindicatos.

Llorca ha dicho haber escuchado a "todos los sindicatos" afirmar que el tema salarial "es lo menos importante para ellos". Así, pese a mostrarse abierto a hablar de las remuneraciones en la cita del este jueves, ha remarcado que "si de verdad lo menos importante para ellos son los salarios, atendamos lo que es muy importante, que es quitar la política de las aulas y que haya más criterio técnico".

El president ha afirmado que la única condición que pone el Consell en la negociación con los docentes sobre la huelga indefinida del profesorado que comenzó el lunes, y a los que la Conselleria de Educación ha convocado este jueves a una reunión, "es aplicar el sentido común". En declaraciones a los periodistas tras firmar un acuerdo sobre depuración de aguas, ha afirmado que la propuesta de la Generalitat ante este conflicto es "el diálogo, llegar a entendimientos, ser sensatos y tener sentido común", así como pensar que se está "hablado de la educación" y ésta "tiene que dejar la política a un lado".

"Todo encima de la mesa"

Ha asegurado que todas las reclamaciones trasladadas por los sindicatos docentes están dispuestos "a atenderlas y valorarlas", desde la reducción de burocracia y ratios, hasta el refuerzo para la educación especial o un plan de climatización para los centros escolares. "Está todo encima de la mesa, no escondemos nada", ha dicho, y ha indicado que también están dispuestos a hablar de los salarios del profesorado, al que la Conselleria hizo una oferta que los sindicatos rechazaron.

Sin embargo, ha dicho que lo primero, "si de verdad lo menos importante son los salarios", según han dicho los sindicatos, es atender "lo que ellos consideran, y nosotros también, muy importante, que es quitar la política de las aulas y centrarla en que haya más rigor técnico y profesional".

Ha afirmado que el Consell está a favor de reducir la burocracia. "Qué va a decir esta administración que está siendo ejemplar en la eliminación de burocracia a lo largo de esta legislatura", ha afirmado, y ha apuntado que también se trabaja en dotar de más servicios a la Educación Especial. "Estamos abiertos al diálogo de todos los puntos que han planteado para hablar e intentar llegar a un entendimiento. Yo lo que pido es sensatez y sentido común", ha manifestado.

Pide "sentido común" a los sindicatos

Pérez Llorca ha destacado que en la primera reunión que la Generalitat mantuvo con los sindicatos, el primer planteamiento que se hizo fue "garantizar la evaluación a los estudiantes de segundo de Bachillerato" y los sindicatos "se levantaron de la mesa". Ha señalado que después el Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana (TSJCV) les ha dado la razón porque iban, según ha defendido, "con sensatez y sentido común", y ha considerado que si todos lo tienen llegarán a acuerdos.

"Mañana se les ha citado una reunión sin ninguna condición. Nosotros queremos dialogar, somos el Gobierno del diálogo, somos el Gobierno del entendimiento. Lo demostramos todos los días. Ayer lo demostramos en Utiel, hoy lo demostramos aquí firmando un convenio, por lo tanto no hay condiciones, la condición es aplicar el sentido común", ha afirmado.

En plena negociación de los Presupuestos de 2026 y preguntado sobre de dónde saldrán los fondos para satisfacer las reivindicaciones de los docentes, Pérez Llorca defendió que la Generalitat destina cada año gran parte de su presupuesto a políticas sociales, educación y sanidad, los "tres pilares fundamentales".

Y, sin aclarar de dónde obtendrá esos recursos, ha apuntado que tendrían más fondos si llegasen las transferencias del Estado, si se pusiera en marcha el fondo de nivelación por parte del Gobierno o si hubiese

"un sistema de financiación como toca", ha dicho obviando la propuesta presentada por Moncloa que implicaría 3.700 millones más para la C. Valenciana y a la que su Consell se opone.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

¿Qué pinto yo en el aula? Una pregunta inquietante

No es nostalgia, es diagnóstico. No se trata de titulares llamativos, ni una crónica de sucesos, sino de un clima tóxico que ha colonizado el ánimo de los profesores

Juan Antonio Gómez Trinidad 14 may. 2026

Las noticias sobre conflictividad en las aulas y el desánimo docente están siendo una constante en los medios de comunicación. Cuando la Generalitat se plantea infiltrar Mossos d'Esquadra de paisano, reconoce que la autoridad educativa ha muerto y solo queda el orden público. Con razón los directores han respondido que lo más importante es restaurar la autoridad, como ha recogido este mismo diario.

El problema, sin embargo, es mucho más profundo que una pelea de patio. Hace semanas también fue noticia un profesor que con tres décadas de servicio abandonaba la enseñanza, incapaz de procesar que alumnos de 18 años desconozcan las tablas de multiplicar

Recientemente, un amigo –docente brillante, de los que todavía creen en su oficio– me confesaba su próximo abandono de la docencia con una pregunta inquietante: «¿Qué pinto ya en el aula?». Su respuesta fue contundente: «Es imposible enseñar donde no hay respeto y donde, por decreto administrativo, se está obligado a aprobar al que no sabe».

No es nostalgia, es diagnóstico. No se trata de titulares llamativos, ni una crónica de sucesos, sino de un clima tóxico que ha colonizado el ánimo de los profesores como señalé en un artículo anterior. Esta situación no es nueva: hunde sus raíces en décadas de progresiva decadencia de la educación española. El análisis de sus causas debe hacerse sin complejos y gritando, si hiciera falta, que el rey está desnudo. Como decía Hanna Arendt: «Una crisis se convierte en un desastre cuando respondemos a ella con prejuicios.»

La primera causa de la situación actual es ambiental. La escuela es la caja de resonancia de la sociedad y de la cultura imperante. En ella se refleja y potencia la situación cultural, social, económica y moral de una sociedad. Nunca ha sido tan difícil educar como ahora, entre otras causas, porque existe una crisis antropológica: no sabemos muy bien qué es el ser humano y, por tanto, desconocemos el porqué y el para qué de la educación. Fruto de ello es la crisis de la autoridad sin la cual no es posible la convivencia, la democracia, ni por supuesto, la educación.

En segundo lugar, el relativismo imperante provoca una desorientación, no solo en los alumnos, sino en los mismos profesores. Si todas las opiniones valen lo mismo, nada vale nada. Si el único norte es lo políticamente correcto, se corre el riesgo de vivir en un fariseísmo y en una zozobra constante. Una cosa es aceptar la diversidad cultural, las opiniones y otra muy distinta es considerar que cualquiera de ellas es igualmente válida o aceptable. El relativismo ha devaluado, cuando no negado, el legado cultural cuya transmisión daba sentido a la educación. En consecuencia, el profesor queda relegado a un animador sociocultural: lo importante es entretener.

El tercer lugar el fracaso proviene de la denominada «Nueva pedagogía» cuyo origen remoto está en Rousseau, eclosionó en los pedagogos americanos de finales del s. XIX para adquirir una presencia omnímoda en la enseñanza europea del siglo XX. Llegó a España a partir del último cuarto del siglo pasado para instalarse de modo permanente e incuestionable.

No es que haya fracasado la pedagogía como ciencia, sino que se ha impuesto una determinada corriente que desconoce la realidad y la sustituye por la ideología. Una pedagogía que olvida la condición humana –«veo el bien y lo apruebo, pero hago el mal» que diría Ovidio– y con ello los valores tales como la libertad interior, la responsabilidad personal, el respeto a la autoridad, el esfuerzo y la rendición de cuentas, etc.

La cuarta causa es el correlato legislativo de estas teorías pedagógicas. La legislación educativa actual, cuyo ADN ha sido el mismo desde la Logse en adelante, ha generado una creciente despersonalización de la enseñanza en tanto que ha menguado la responsabilidad personal, ya sea del alumno o del profesor, y ha magnificado los condicionantes sociales, paralizando así, el esfuerzo personal y con ello el ascensor social.

La generación de profesionales que ahora se jubila ha recibido más formación pedagógica que cualquier otra: llevamos cuarenta años no ya de formación, sino de reformas permanentes que han minusvalorado la cualificación y creatividad del profesor –olvidan que es el profesor el que hace bueno al método y no al revés–. La sacralización de una metodología implantada con carácter de dogma ha generado una saturación legislativa y una burocratización insostenible.

Existen otras muchas causas que no es posible desarrollar ahora. Algunas trascienden la propia escuela como son la aceleración histórica, la aparición del mundo digital y las redes sociales, la globalización etc. Nuevas realidades que no se acaban de digerir.

A todo este coctel tóxico se suma un cierto coleguismo. Muchos profesores, empujados por las modas pedagógicas y un complejo de Peter Pan, han borrado la distancia necesaria con el alumno, dinamitando su propio prestigio en el altar de la falsa cercanía.

Antes de pasar a la propuesta de soluciones, hay que recordar que la autoridad y el prestigio docente cuesta conseguirlo, se pierde fácilmente y es muy difícil recuperarlo. Pero que sea difícil, como la educación actual, no significa que sea imposible y, por lo tanto, hay que intentarlo. Nos jugamos mucho en ello.

Juan Antonio Gómez Trinidad es catedrático de Filosofía en Instituto y exvicepresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

El malestar del profesorado explota en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Madrid y Aragón: “Estamos diciendo basta”

Los docentes de la pública exigen con huelgas y protestas mejoras salariales y en las infraestructuras, refuerzos para atender la diversidad en las aulas y ratios más bajas

IGNACIO ZAFRA/IVANNA VALLESPÍN/SARA CASTRO. Valencia / Barcelona / Madrid -14 MAY 2026

El malestar del profesorado palpita en buena parte de España, como reflejan regularmente las encuestas publicadas por los sindicatos de enseñanza. En un país con un sistema educativo muy descentralizado, ese cabreo se canaliza casi siempre en protestas de ámbito autonómico. Hace un año el incendio se desató en Asturias. Y las huelgas y manifestaciones están poniendo ahora patas arriba el final de curso en Cataluña, la Comunidad Valenciana y, en menor medida, Aragón y la Comunidad de Madrid.

Aunque hay particularidades, el hilo común que conecta las movilizaciones es el hartazgo por la situación de la enseñanza pública. “Estamos diciendo basta. Estamos hartos de que ninguneen, ignoren y no hagan nada por la educación pública mientras benefician a la privada”, afirma Tàfol Nebot, docente de secundaria en Castellón y coordinador de una de las asambleas de profesorado que han surgido en los centros educativos valencianos, en los que el lunes empezó una huelga indefinida, cuyo elevado grado de seguimiento, que la Generalitat cifró en un 50% el primer día (los sindicatos, en el 90%) y en un 27% en su tercera jornada, ha sorprendido a casi todo el mundo.

En Cataluña, la protesta tuvo un primer capítulo en febrero e incluye paros casi diarios entre mayo y junio convocados a escala comarcal y tres huelgas de ámbito autonómico. El principal detonante de los paros en Aragón, previstos para el 19 y 20 de mayo, es la decisión del Ejecutivo autonómico de concertar el bachillerato.

Y en Madrid, cuya capital fue escenario el 19 de abril de una manifestación de docentes de todos los niveles educativos de la enseñanza pública, la movilización se centra ahora en el primer ciclo de Infantil, que vive desde hace más de un mes una huelga indefinida. Su seguimiento es bajo a estas alturas, según fuentes sindicales, pero las educadoras, organizadas en torno a la Plataforma Laboral de Escuelas Infantiles, mantienen, en cambio, un fuerte ritmo de protestas en la calle.

La presión de las protestas está forzando a las administraciones a moverse. Los gobiernos catalán y valenciano han convocado a los sindicatos este jueves para negociar. Y el alcalde de Madrid, José Luis Rodríguez-Almeida, del PP, recibirá a las trabajadoras de las escuelas infantiles (muchas de las cuales trabajan en escuelas municipales de gestión privada).

Las protestas contienen, aunque no solo, reivindicaciones salariales. Cataluña y la Comunidad Valenciana se sitúan entre los territorios que peor pagan a sus docentes. El salario mensual bruto de un maestro en Cataluña al inicio de su carrera es de 2.400 euros y en la Comunidad Valenciana, de 2.431, según un informe publicado por UGT con datos de 2025, frente a los 2.628 que cobran en Cantabria y los 2.858 en Euskadi.

En secundaria, el profesorado catalán cobra 2.727 euros al mes y el valenciano, 2.747, frente a los 2.947 de los cántabros y los 3.309 de los vascos. El sueldo de buena parte de las educadoras de la enseñanza privada del primer ciclo de Educación Infantil, el 0-3, se sitúa, por su parte, en torno al salario mínimo interprofesional, 1.200 euros brutos al mes. Ese nivel, que las convierte de lejos en las peor pagadas dentro de las enseñanzas de régimen general, desembocó la semana pasada en la primera huelga estatal del 0-3, convocada por CC OO.

Presión sobre la enseñanza pública

Hay otros motivos comunes en las protestas educativas en los cuatro territorios: las elevadas ratios de estudiantes por clase, el estado de las instalaciones escolares, muchas de las cuales son antiguas, tienen desperfectos o no están climatizadas, y, en general, la presión que experimenta la enseñanza pública, que está absorbiendo de forma desproporcionada el rápido aumento de la diversidad del alumnado en España sin los

refuerzos suficientes para ello, según denuncian los sindicatos y puede escucharse en centros públicos de todo el país.

“No podemos más con lo que tenemos en las aulas. Tengo 32 alumnos, de los cuales 20 con necesidades. He tenido tres intentos de suicidio de alumnos. Yo puedo hacer mi parte como docente, pero no soy psicóloga y no puedo darles la atención que necesitan”, afirma Majo, profesora de un instituto en Salt (Girona). “Los centros concertados deberían tener el mismo tipo de estudiantes que nosotros, porque también reciben dinero público, pero se les permiten prácticas de expulsión y de no incorporación de alumnado con necesidades educativas, que se ve abocado a la pública”, añade Nebot. “Y nosotros no queremos quitárnoslos de encima. Queremos atender a todo el alumnado, pero para hacerlo como se merecen necesitamos más recursos”.

La extensión de los conciertos educativos en Aragón a la etapa del Bachillerato, que no es obligatoria, ha generado un amplio rechazo entre los sindicatos de enseñanza y las organizaciones educativas vinculadas a la enseñanza pública, que han presentado un recurso ante los tribunales con el argumento de que el Ejecutivo que preside el popular Jorge Azcón lo aprobó estando en funciones. “La escuela pública aragonesa tiene una serie de déficits y carencias que no se atienden con el argumento de que no hay dinero. Cómo es posible que nos digan que muchas cosas no se pueden hacer y ahora aprueben algo que costará, según han dicho, siete millones de euros por curso solo en la concertación inicial”, se pregunta Miguel Ángel Sanz, presidente de la federación de asociaciones de familias Fapar.

Exigencias

El Govern que encabeza el socialista Salvador Illa intentó desactivar el malestar educativo en Cataluña, que en febrero fue escenario de una huelga masiva, llegando en marzo a un acuerdo con CC OO y UGT —minoritarios en el sector educativo catalán— para invertir 2.000 millones en cinco años y que contempla un aumento del 30% del complemento salarial autonómico de aquí a un lustro, una reducción de ratios en ciertos institutos de máxima complejidad o un aumento de plantilla para la escuela inclusiva.

El Govern, sin embargo, erró el cálculo y el acuerdo fue rechazado por los sindicatos mayoritarios y gran parte del profesorado —a través de una consulta—, que lo consideraron “insuficiente” y vivieron como una “traición” que el Ejecutivo interrumpiera las negociaciones que estaban manteniendo para firmar precipitadamente un pacto con dichas organizaciones con escasa representación (CC OO logró el 15% de los votos y UGT, el 6%).

Los sindicatos mayoritarios respondieron convocando 17 días de huelga. El martes, en Barcelona, una manifestación reunió a 26.000 personas. Y el Govern ha aceptado volver a reunirse este jueves con los cuatro sindicatos convocantes de las huelgas —USTEC, Profesores de Secundaria, CGT y la Intersindical— para intentar desencallar el conflicto. Educación no ha revelado si llevará una propuesta a la mesa de negociación, mientras los sindicatos reclaman un aumento salarial mayor (de un 50% de ese complemento salarial), la reducción generalizada de las ratios y más personal de apoyo educativo.

Los sindicatos docentes valencianos STEPV, CC OO, UGT, CSIF y ANPE rechazaron, por su parte, la subida salarial de unos 1.050 euros brutos anuales (unos 75 euros al mes) en tres años que les ofreció la Generalitat para evitar la huelga. En las manifestaciones de esta semana en Valencia ha podido verse a profesores rompiendo unos falsos billetes de 75 euros con la cara del presidente valenciano, el popular Juanfran Pérez Llorca.

Entre sus reivindicaciones figuran la derogación de la llamada Ley Rovira, que redujo el peso del valenciano en el sistema educativo, la reducción del número de alumnos por clase, el refuerzo de las plantillas, la simplificación del papeleo que se ve obligado a rellenar el profesorado, la recuperación de las infraestructuras educativas que estaban previstas y fueron suprimidas, y la actuación urgente en los centros que más lo necesitan, como algunos de los que sufrieron la dana.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La Conselleria de Educación deja fuera de la propuesta a los sindicatos el aumento salarial y los convoca de nuevo el lunes

La representación de los docentes se manifiesta en contra de la propuesta: "es un documento de la vergüenza". Conselleria asegura que el salario queda fuera del documento, pero no de la negociación

JOSÉ MANUEL LÓPEZ

Marta Rojo. València 14 MAY 2026

La negociación ha comenzado pero lo ha hecho sin que se revise el anterior punto de desacuerdo entre la Conselleria de Educación y los sindicatos. El departamento de Mari Carmen Ortí convocó para este jueves una

nueva mesa de negociación presencial con los sindicatos y todo apuntaba a que la cuestión salarial iba a quedar relegada a un segundo plano. Así lo apuntaban las declaraciones del president de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca. Y así está siendo. A falta, eso sí, de la siguiente reunión de la mesa de negociación que será, a falta de convocatoria oficial, el 18 de mayo, el próximo lunes.

Los cinco sindicatos están sentados ahora a la mesa con la consellera y todo su equipo y, fuentes sindicales presentes en la reunión avanzan que se ha desvelado, por fin, el contenido del "preacuerdo" que ofrece la Conselleria. En él no hay "ninguna" propuesta de recuperación salarial, indican desde UGT. Desde el STEPV aseguran asimismo que "la recuperación del poder adquisitivo queda fuera del preacuerdo". Aseguran fuentes de Conselleria que se ha preferido empezar por puntos en los que era más sencillo llegar a un acuerdo. El salario, indican estas mismas fuentes, queda fuera del documento pero no de la negociación.

Tampoco hay "ninguna propuesta de mejora concreta" en el ámbito de las plantillas, sino que solo se ha planteado su revisión por parte de una comisión de seguimiento y un compromiso de agilizar las sustituciones. Lo que sí indica la propuesta es que se prestará especial atención a las ausencias del profesorado que atiende a alumnos con necesidades educativas especiales o imparte clase en segundo de Bachillerato.

Ratios, burocracia, valenciano

Lo que sí incluye la propuesta es otros asuntos de los que planteó la plataforma reivindicativa. Es el caso de los ratios. En la negociación, la Conselleria ha puesto sobre la mesa una reducción progresiva según el calendario estatal. Es decir, que la "propuesta" de Conselleria es limitarse a ejecutar el anteproyecto de ley del Ministerio, que reducirá el número de alumnos por aula a un máximo de 22 en Primaria (frente a los 25 actuales) y de 25 en ESO (frente a los 30 actuales). La norma estatal marca que será de aplicación progresiva hasta el curso 2031/2032.

Otro de los subtemas como la reducción específica de ratios en zonas despobladas (con una mesa técnica específica para hacer seguimiento) y una ratio específica de ocho alumnos por cada nueva aula UECO (las unidades específicas en centros ordinarios) a partir del curso 2027-2028. Las aulas de este tipo que ya estén constituidas se quedarán como están.

En cuanto a la reducción de la burocracia en el día a día de los docentes, el "preacuerdo" incluye trece puntos. Son trece procedimientos en los que se simplificarán los trámites administrativos.

En materia de infraestructuras, Ortí ya indicó que la Conselleria les había presentado, en la anterior mesa fallida, una propuesta al respecto. En este caso, ha sido de puesta en marcha de un plan de confort térmico y accesibilidad, aunque los sindicatos denuncian que no tienen fechas de ejecución del mismo. Se incluye asimismo un calendario de reuniones trimestrales de seguimiento para evaluar el estado de ejecución de las inversiones en infraestructuras educativas.

El fomento del valenciano es una de las principales reivindicaciones de la plataforma reivindicativa formada por los sindicatos, y en esta materia Conselleria propone el desarrollo de un plan de formación del profesorado, con especial incidencia en las comarcas de predominio lingüístico castellano. También el impulso de iniciativas de promoción lingüística, como el programa "Pont de llengües", así como la recuperación de los certificados de Capacitación en Valenciano y del Diploma de Mestre en Valencià para valorarlos como mérito.

Y para atender a los alumnos con necesidades especiales o reforzar la inclusión en las aulas, se propone la creación de 135 nuevas plazas adicionales de profesorado de Audición y Lenguaje (AL) respecto al curso actual, la apertura de, al menos, 36 nuevas aulas UECO para el próximo curso académico, el impulso de las unidades de detección precoz en salud mental, creadas en coordinación con la Conselleria de Sanidad y el despliegue del marco normativo del Plan autonómico de convivencia (Conviure).

Este mismo miércoles se hacía pública la oferta de grados de formación profesional para el curso próximo, y los sindicatos denunciaban el recorte de varios de esos ciclos. En materia de FP, la propuesta incluye el "mantenimiento con fondos propios de los ciclos formativos implantados con fondos europeos", la elaboración de una oferta formativa "siguiendo criterios objetivos, incorporando las propuestas de los consejos territoriales de Formación Profesional: empleabilidad, desarrollo social, ruralidad y mejora de los itinerarios formativos" y el impulso de la red Orienta FP, con orientadores profesionales en toda la Comunitat Valenciana, además de la consolidación de la red de prospectores de FP para la mejora de la conexión entre los centros y el tejido empresarial.

La cláusula final del documento indica que se establecerá un nuevo calendario de negociación en el que se tratarán cada uno de los puntos propuestos en diferentes mesas sectoriales monográficas.

Los sindicatos: "Son seis puntos y los queremos todos"

Empiezan a llegar reacciones en directo desde el interior de la negociación. Desde el STEPV han considerado que el salario es uno de los puntos de la plataforma reivindicativa y en cualquier negociación debe estar. "Son seis puntos y los reclamamos todos". A esa "decepción" suman que el documento contempla "muy pocas medidas concretas y cuantificables" y excluye al Personal de Administración y Servicios y Personal de Atención Educativa.

Desde la UGT han asegurado, por su parte, que llevan negociando desde 1888 y "nunca" habían tenido ante ellos "a un interlocutor tan cruel". "Llevamos cuatro días de huelga y aguantaremos lo que haga falta", añaden.

Y en cuanto a CCOO-PV, han denunciado que la Conselleria "elimina de la negociación la subida salarial con la excusa de que, según los sindicatos y las pancartas, no es el tema más importante".

Mientras, desde las nueve de la mañana, continúa la protesta en el exterior de la sede de la Conselleria. Esta mañana eran cientos de docentes los que han hecho una especie de pasillo para dejar pasar a la representación sindical, a la que han aplaudido mientras entraba a las instalaciones de la avenida de Campanar.

europapress.es CATALUÑA

Acaba sin acuerdo la reunión de la sectorial entre Educació y sindicatos

BARCELONA 14 May. (EUROPA PRESS) - La reunión de la mesa sectorial entre la consellera de Educación y FP de la Generalitat, Esther Niubó, y los sindicatos con representación en ella --Ustec·Stes, Aspepc·Sps, CC.OO. Educació, CGT Ensenyament y UGT-- ha acabado sin acuerdo en torno a las 11 horas de este jueves, en la que se quería abordar el estado de la situación y el "conflicto" educativo. El encuentro ha tenido lugar en la sede de la Conselleria de Educación, en la Via Augusta de Barcelona, y se produce en el marco del tercer día de huelga educativa, que este jueves es territorializada en Girona y la Catalunya central, y fuentes de las negociaciones han asegurado que volverán a reunirse el martes.

Por parte del departamento, han asistido la secretaria general, Teresa Sambola, y el secretario de Mejora Educativa, Ignasi Giménez; y fuentes sindicales señalan que Educació también ha convocado a la reunión a La Intersindical, sindicato que, aunque no tiene representación en la sectorial, es uno de los convocantes del ciclo de huelgas, junto a Ustec·Stes, Aspepc·Sps y CGT Ensenyament.

THE CONVERSATION

Por qué saber escuchar es la habilidad democrática más importante de la era digital

Sara Kells. Director of Program Management at IE Digital Learning and Adjunct Professor of Humanities, IE University

En una conversación típica de hoy en día, no es difícil darse cuenta de cuándo alguien ha dejado de escuchar. Su atención se desvía, su respuesta llega demasiado rápido o su mirada se dirige hacia alguna pantalla. La conversación continúa, pero ya se ha perdido algo esencial. Hablamos más que nunca a través de plataformas, dispositivos y espacios digitales, pero ¿nos estamos escuchando realmente unos a otros?

El debate público actual tiende a centrarse en el discurso. Las cuestiones sobre quién puede hablar, qué debe regularse y si la libertad de expresión está amenazada dominan las discusiones sobre la vida digital. Se trata, sin duda, de preocupaciones importantes, pero se basan en una suposición que rara vez examinamos: que ser escuchado es una consecuencia natural de hablar.

El valor para hablar con sinceridad

Los antiguos atenienses entendían que el discurso democrático requería dos cosas en igual medida: el derecho a hablar y el valor para hablar con sinceridad.

Pero ambos ideales dependen de la presencia de algo que los atenienses rara vez discutían explícitamente, porque en el ágora simplemente se daba por sentado: una audiencia dispuesta a recibir genuinamente lo que se decía.

Hablar y escuchar no son preocupaciones rivales. Son dos caras de la misma práctica cívica, y no se puede defender una sin prestar atención a la otra. Hoy en día, hemos invertido una enorme energía en proteger y ampliar el derecho a hablar. Sin embargo, hemos prestado mucha menos atención a lo que ocurre en el lado receptor.

Escuchamos para responder en lugar de para comprender

Escuchar no es una actividad pasiva. No es simplemente la ausencia de hablar, ni equivale a oír palabras a medida que pasan. Escuchar bien es comprometerse con lo que dice otra persona como algo significativo, algo que puede entenderse, interpretarse y responderse en sus propios términos.

Los filósofos llaman a esto “asimilación”: la disposición a recibir con precisión lo que alguien ha dicho antes de reaccionar ante ello. En la práctica, esto significa interiorizar un argumento el tiempo suficiente para comprenderlo genuinamente, en lugar de responder a una versión simplificada o distorsionada del mismo. Significa distinguir lo que una persona realmente ha afirmado de lo que hemos supuesto que quería decir. Significa tratar a la persona que habla como un participante en un intercambio compartido, no como un obstáculo que hay que superar.

Esto es más difícil de lo que parece. Tendemos a escuchar para responder en lugar de para comprender. Buscamos el momento en que podamos rebatir, el punto débil del argumento, la oportunidad para exponer nuestro propio punto de vista. Esto no es escuchar. Es esperar.

La distinción es de enorme importancia en la vida democrática. Cuando los ciudadanos se enfrentan a caricaturas de opiniones contrarias en lugar de a las opiniones mismas, el debate público pierde su capacidad de producir algo más que ruido. El desacuerdo se convierte en una actuación. La discusión se convierte en teatro. Y la posibilidad de una persuasión genuina, de cambiar realmente de opinión a la luz de lo que otra persona ha dicho, desaparece silenciosamente.

Los entornos digitales dificultan la escucha

Las plataformas que ahora albergan la mayor parte de nuestra conversación pública no se diseñaron pensando en la escucha. Se diseñaron para la participación, que es algo muy diferente.

La participación, tal y como la miden las principales plataformas de redes sociales, significa clics compartidos, reacciones y tiempo dedicado. El contenido que despierta emociones fuertes –especialmente la indignación, la ira y la alarma moral– suele obtener buenos resultados según estas métricas. El contenido que invita a una reflexión cuidadosa, en cambio, no suele hacerlo.

El resultado es un entorno informativo que recompensa sistemáticamente el tipo de comunicación menos propicio para la escucha genuina: rápida, declarativa, cargada de emoción y diseñada para provocar una reacción en lugar de suscitar una respuesta.

A esto se suma la forma en que los algoritmos nos presentan el contenido. Rara vez nos encontramos con argumentos en su forma completa, formulados por las personas que los sostienen, en el contexto en el que se presentaron. En cambio, solemos encontrarnos con fragmentos, capturas de pantalla, resúmenes y paráfrasis, a menudo seleccionados precisamente porque son fáciles de descartar o ridiculizar. En otras palabras, se nos está entrenando para interactuar con caricaturas. Y las caricaturas no requieren escucha. Solo requieren una reacción.

Las consecuencias para la vida democrática son graves. Una esfera pública en la que la gente habla constantemente pero rara vez se siente realmente escuchada no es saludable. Es una esfera en la que se acumula la frustración, se endurecen las posiciones y cada vez resulta más difícil encontrar el terreno común necesario para la toma de decisiones colectiva. No se trata simplemente de un problema tecnológico. Es un problema cívico. Y exige una respuesta cívica.

Cómo enseñar (y practicar) la escucha

La buena noticia es que la escucha, a diferencia del diseño algorítmico, es algo sobre lo que podemos influir directamente. Es una habilidad, y las habilidades se pueden enseñar.

En el ámbito educativo, esto significa crear espacios donde los estudiantes practiquen la comprensión de forma deliberada. Los profesores pueden, por ejemplo, organizar debates en los que se pida a los estudiantes que reformulen el argumento de un compañero hasta que este quede satisfecho antes de ofrecer una crítica. Esta práctica crea un entorno en el que la participación equitativa es una expectativa estructural más que una idea de último momento, y donde el desacuerdo se trata como una oportunidad para comprender en lugar de para ganar.

La misma lógica se aplica más allá del debate en vivo. Se puede pedir a los estudiantes que escuchen un pódcast, vean un vídeo o lean un artículo con una tarea en mente: ¿puedes explicar su argumento de forma imparcial antes de decidir si estás de acuerdo con él?

No se trata simplemente de ejercicios de clase: son ensayos para la vida democrática.

Estos hábitos también se pueden cultivar fuera de la educación formal. Antes de responder a algo que nos provoque, hagamos una pausa lo suficientemente larga como para preguntarnos si hemos entendido el argumento real. Antes de criticar una postura, reformulémosla en términos que su defensor reconocería. Separemos lo que una persona ha dicho de nuestras suposiciones sobre por qué lo ha dicho. Se trata de pequeños ajustes, pero si se practican de forma constante, cambian la calidad del intercambio.

Una democracia que únicamente enseña a la gente a hablar libremente solo ha hecho la mitad del trabajo. En la antigua Grecia, el ágora no era un escenario: era un lugar de intercambio. Recuperar ese espíritu, en las aulas, en las conversaciones y en los espacios digitales que ahora habitamos juntos, comienza con la habilidad más silenciosa y exigente de aprender a escuchar de verdad.

¿Policías en el instituto? Ante la violencia escolar, se puede hacer mucho más y mucho antes

Raúl Céspedes Ventura. Profesor Asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación, Universidad de Murcia

¿Qué tiene que ocurrir en un centro educativo para que sea necesario que acuda la policía? En el caso de trece institutos catalanes desde finales del pasado abril, nada específico *a priori*: según el nuevo Plan Integral para la Seguridad y el Bienestar en el entorno educativo (Eduseg), puesto en marcha por el gobierno autonómico de forma experimental, agentes de policía vestidos de paisano pasarán a formar parte del paisaje humano de esos centros, por supuesto sin armas, para intervenir cuando sea preciso.

Mientras que las autoridades han defendido la medida como preventiva, en respuesta al “incremento de la complejidad en el entorno de los centros educativos y la necesidad de reforzar el bienestar del alumnado y de toda la comunidad educativa”, los sindicatos educativos protestan de no haber sido consultados y piden su retirada. Para estos últimos, los problemas graves de agresividad o convivencia deberían atajarse mucho antes, con más equipos sociales (psicopedagogos, orientadores y trabajadores sociales en los centros).

Antes de analizar ambas posturas, conviene preguntarse si existe realmente una crisis de conflictividad en las aulas.

¿Confirman los datos que hay más conflictividad?

El mayor estudio sobre convivencia escolar realizado en España en la última década fue encargado por el Ministerio de Educación a un equipo de la Universidad de Alcalá. Participaron 37 333 personas: alumnado, docentes, familias, equipos directivos y estructuras de orientación de 420 centros de primaria. Se publicó en 2023.

En este estudio todos los grupos valoran la convivencia de manera positiva. La puntuación media supera los 8,19 puntos sobre 10. El alumnado valora el clima con 9,24. El acoso afecta al 9,53 % del alumnado, un problema real que requiere atención, pero el estudio no describe un sistema en crisis de convivencia.

La percepción del profesorado cuenta otra historia

El *Estudio estatal sobre las causas del malestar docente*, elaborado por la Confederación de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza con 13 213 encuestas, recoge que el 82,62 % del profesorado describe el clima del aula como conflictivo o complicado, mientras que el 83,15 % percibe un aumento de agresiones y el 76,66 % constata actitudes hostiles por parte de las familias.

El contraste con los datos internacionales llama la atención. El *Informe sobre enseñanza y aprendizaje* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, publicado en diciembre de 2025, muestra que uno de cada cinco docentes, como promedio entre todos los países participantes, afirma experimentar mucho ruido y desorden en sus clases con frecuencia.

Ambos informes miden cuestiones algo distintas: la OCDE mide un problema concreto de disciplina, mientras que el español recoge una valoración global que incluye también la relación con las familias, la carga burocrática y la falta de apoyos especializados.

Esta situación tiene su impacto en la salud y el bienestar del profesorado: el estudio del Defensor del Profesor 2024-25, elaborado por la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza con 2 004 actuaciones, confirma el coste en salud: el 71,3 % de los docentes atendidos presenta ansiedad y solo el 4,4 % dice sentirse en calma.

La brecha no es de percepción: es estructural

¿Cómo se explica que el alumnado valore el clima con un 9,24 mientras el 80 % del profesorado lo describe como conflictivo? Ambos grupos dicen la verdad, ya que miden cosas distintas desde posiciones distintas.

Los docentes no solo gestionan conflictos entre alumnos. Detectan posibles abusos, atienden crisis de ansiedad y contienen conductas graves sin formación específica de calidad. El propio estudio citado señala que es el colectivo que peor valora sus herramientas de detección de problemas de convivencia: un 6,08 sobre 10. Y solo el 58 % del profesorado novel afirma haber recibido formación en gestión del aula.

Más diversidad, menos recursos

Los recursos tampoco acompañan. Según la *Estadística de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo. Curso 2024-2025*, el número de alumnos con necesidades de apoyo educativo crece y tensiona el sistema, mientras los recursos aumentan a un ritmo insuficiente.

Por ejemplo, es escasa la presencia de orientadores en los centros, psicólogos o pedagogos especializados encargados de detectar dificultades de aprendizaje, evaluar al alumnado y asesorar a familias y docentes.

También atienden casos de salud mental y coordinan los apoyos educativos del centro. En España hay un orientador por cada 700 u 800 alumnos, mientras las recomendaciones profesionales son de uno por cada 250.

Respuesta oficial escasa

¿Y qué ocurre cuando los docentes se enfrentan a conflictos graves, que superan su capacidad de respuesta? Si hay agresiones físicas o verbales, acoso o faltas de respeto graves, pueden acudir al Defensor del Profesor. Pero solo el 11,3 % de los casos atendidos por esta figura contó con apoyo de la inspección educativa, es decir, resultan en una intervención de la administración para respaldar al profesor. De ahí la sensación de desamparo.

Es difícil medir si en los institutos y colegios españoles hay hoy más conflictos o son más graves que hace unos años. Pero lo que sí está medido es que la capacidad del sistema para gestionarlos es insuficiente.

La evidencia señala otro camino

En Estados Unidos, algunos expertos han investigado el efecto de retirar a los agentes del orden de los institutos: se reducen los delitos notificados, pero las tasas de detención no bajan. Es decir, añadir o quitar agentes no resuelve el problema. Las escuelas necesitan estrategias que reduzcan su dependencia del sistema penal.

Un programa finlandés contra el acoso apunta en esa dirección. Un ensayo con 234 centros y 28 000 estudiantes mostró que los alumnos sin el programa tenían entre 1,3 y 2 veces más probabilidades de sufrir acoso o de ejercerlo.

El efecto fue mayor en primaria que en secundaria, y las intervenciones directas sobre casos detectados lograron poner fin a la conducta en el 86 % de ellos. Hoy este programa se aplica en el 82 % de los centros finlandeses. Ningún componente contempla presencia policial.

Lo que la medida catalana revela

La presencia de agentes en los centros catalanes es el síntoma de un vaciado silencioso. Cada orientador que atiende a 700 alumnos en lugar de 250 es un conflicto que no se detecta a tiempo. Cada educador social que no está en plantilla es una mediación que no ocurre. Cada hora de burocracia supone una hora menos de atención al alumnado que más lo necesita. Los tutores necesitan más recursos, espacios y tiempos para poder llevar a cabo su labor de forma eficaz y eficiente.

Cuando esos vacíos se acumulan, la respuesta termina siendo policial. No porque los centros sean más peligrosos, sino porque están más solos.

La sociedad debe decidir qué escuela quiere. Una con los apoyos que necesita para enseñar. O una convertida en frontera, donde el profesorado hace de todo y la policía cubre los huecos.

La docencia no puede con todo, ni debería poder.

Qué son las evidencias científicas en educación (y por qué no son recetas universales)

Diego Ardura. Profesor Titular de Universidad (Educación), UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Arturo Galán. Catedrático de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Durante casi 1 500 años, la ciencia, con honrosas excepciones, dio por hecho que el universo se organizaba en torno al planeta Tierra. La razón, más allá de dogmas, fue que el modelo geocéntrico funcionaba para explicar fenómenos naturales como los eclipses o las estaciones. Descubrimientos posteriores demostraron la falsedad de este modelo y la necesidad de proponer otro.

Este no es más que un ejemplo de que la ciencia no es un conjunto de verdades absolutas, sino una sucesión de modelos provisionales que nos ayudan a entender la naturaleza con las observaciones empíricas disponibles en cada momento.

Estos modelos surgen de lo que llamamos evidencias científicas, que se pueden entender como datos, pruebas o resultados, obtenidos mediante investigación, observación y experimentación, que apoyan o refutan una hipótesis.

Las evidencias en educación

Aunque la provisionalidad de los conocimientos científicos afecta a todas las ciencias, la dimensión y alcance de las evidencias que se generan mediante la aplicación del método científico dependen fuertemente del área de conocimiento. Para que la educación basada en evidencias no se convierta en una moda más, conviene aprender a utilizarla.

A priori, debemos tener en cuenta dos cuestiones esenciales a la hora de interpretar los resultados que se derivan de la investigación educativa: su naturaleza probabilística y su dependencia contextual.

En primer lugar, en el contexto de las ciencias sociales y, en concreto de la educación, las evidencias científicas se enmarcan en una aproximación probabilística en lugar de determinista. Esto quiere decir que podemos establecer la probabilidad de que se produzca un fenómeno o una relación, pero no afirmar rotundamente su ocurrencia en todos los casos.

Cuestiones de probabilidad, no certeza

Por ejemplo, según el sistema estatal de indicadores de la educación en España (2023), la titulación de la madre afecta se asocia a la probabilidad de que sus hijos e hijas abandonen sus estudios. Según este informe, la probabilidad de abandono prematuro de los estudios es diez veces mayor en el caso de jóvenes cuya madre tiene estudios primarios o inferiores, que en aquellos cuyas madres tienen una titulación superior.

Esto no implica que una niña cuya madre tiene estudios primarios acabe abandonando prematuramente el sistema educativo, sino que tendrá una probabilidad mayor de hacerlo. Es interesante detenerse en este ejemplo, pues también nos da una idea de la provisionalidad de los resultados de la investigación que comentábamos anteriormente, ya que, aunque este efecto persiste, se ha visto atenuado en los últimos años en comparación con décadas anteriores.

Dependencia del contexto

Además de su naturaleza probabilística, las evidencias educativas presentan otra característica clave: su fuerte dependencia del contexto. De ahí que no sea posible el establecimiento de reglas generales más allá de las tendencias que se observan en los estudios que se realizan: lo que se demuestra que funciona en un contexto determinado, puede no funcionar en otro.

Por esta razón, cuando leemos evidencias científicas en educación, es crucial comprender la descripción del contexto en el que se realiza la investigación de modo que podamos interpretar el alcance de las evidencias que genera.

Estudios primarios y metanálisis

La investigación empírica en educación se recoge principalmente en lo que llamamos estudios primarios. Estos, por lo general, presentan evidencias que, como indicábamos antes, se circunscriben a un determinado contexto. Por ejemplo, una investigación puede realizarse con alumnado universitario y esto limitará el horizonte de aplicación de sus resultados a estudiantes de esta etapa. Por tanto, no podríamos extrapolar las conclusiones de este estudio a alumnado de etapas educativas anteriores.

Complementariamente a los estudios primarios, se realizan trabajos de síntesis. Entre ellos, los estudios llamados de metanálisis son particularmente relevantes. Estos trabajos buscan la agregación de los resultados obtenidos en investigaciones sobre un mismo tema. La idea es encontrar promedios de los efectos reportados en los estudios primarios y la consecuencia es que aumenta la robustez de las conclusiones, ya que estas dependen de un conjunto de trabajos y no solo de uno.

Este tipo de trabajos permite, además, evaluar críticamente los estudios primarios. Por ejemplo, en un metanálisis del profesor Samuel Parra se concluye que para obtener resultados generalizables sobre los efectos del método Montessori es necesario abordar estudios con mayor rigor metodológico que los que hay publicados hasta la fecha.

Traer las evidencias a la práctica

En la comunidad científica, existe cada vez más un esfuerzo deliberado en la producción de estudios metanalíticos como los referidos anteriormente, que permitan generar evidencias sólidas que las personas que están en la práctica educativa puedan tener en cuenta para diseñar la enseñanza. Aunque hay muchos ejemplos, podríamos destacar los trabajos del profesor Samuel Parra o la profesora Marta Ferrero.

También cada vez más docentes de distintas etapas se interesan por el uso de evidencias en educación. Algunos ejemplos destacados son Albert Reverter, maestro e impulsor del *blog El McGuffin Educativo*, o Héctor Ruiz Martín, que trabajan para tender puentes entre las evidencias científicas y la práctica docente

En definitiva, en un contexto educativo cada vez más complejo, la educación basada en evidencias no consiste en buscar recetas universales, sino en tomar decisiones informadas, críticas y contextualizadas. Las evidencias no sustituyen al juicio profesional docente, pero sí pueden hacerlo más sólido.

Zaragoza reúne a administraciones, expertos y empresas para impulsar un nuevo liderazgo en la modernización del sistema educativo

Las XIII Jornadas de Colaboración Público-Privada en Educación consolidan al ONED como espacio de referencia para avanzar hacia una educación digital con propósito.

MAGISTERIOJueves, 7 de mayo de 2026

Zaragoza se convirtió los días 5 y 6 de mayo en el gran punto de encuentro del ecosistema educativo español con la celebración de las XIII Jornadas de Colaboración Público-Privada en Educación, organizadas por Siena Educación y AulaPlaneta bajo el lema "Liderazgo para la modernización del sistema educativo". El encuentro, celebrado en CaixaForum Zaragoza, reunió a responsables de administraciones educativas, expertos, docentes, empresas tecnológicas, entidades sociales y representantes institucionales para reflexionar sobre los principales retos de la transformación digital educativa.

Durante dos intensas jornadas, el Observatorio Nacional de Educación Digital (ONED) presentó los avances de sus grupos de expertos y abrió un espacio de diálogo y cooperación en torno a cuestiones clave como la inteligencia artificial, la gobernanza digital, la calidad de los contenidos educativos, la programación y robótica, el liderazgo pedagógico o el desarrollo profesional docente.

La cita, conducida por el periodista de MAGISTERIO Borja Beriain, puso de manifiesto la necesidad de seguir avanzando hacia un modelo de digitalización educativa basado en la evidencia, la equidad, la calidad pedagógica y la colaboración entre administraciones públicas y sector privado.

Una jornada previa de trabajo técnico y construcción de consensos

La programación arrancó el 5 de mayo con una sesión de trabajo de los grupos de expertos del ONED, concebida como un espacio de análisis y construcción de propuestas compartidas. Los distintos equipos presentaron avances, identificaron consensos y definieron líneas de trabajo que marcarán la agenda educativa digital en los próximos meses.

Uno de los ejes principales fue el análisis de los factores críticos para el éxito de la educación digital, coordinado por Juan M. Núñez Colás, que puso el foco en la necesidad de desarrollar políticas basadas en evidencia y modelos sostenibles de transformación educativa.

En paralelo, el área dedicada a la gestión del proceso de digitalización en la enseñanza, coordinada por Jesús E. Albertos, abordó los retos relacionados con la implementación efectiva de las estrategias digitales en los centros educativos.

Especial protagonismo tuvo también el trabajo desarrollado en torno a la evaluación y calidad de los contenidos digitales educativos. Coordinado por Aitor Mensuro Miguel, el grupo defendió la necesidad de avanzar hacia un marco ONED de calidad para los materiales educativos digitales que combine rigor técnico, valor pedagógico, accesibilidad, fiabilidad, sostenibilidad e impacto real en el aprendizaje.

Los expertos coincidieron en que el gran reto ya no es únicamente disponer de tecnología, sino garantizar que los recursos digitales sean pedagógicamente sólidos, curricularmente alineados, inclusivos y útiles para el profesorado. Además, se subrayó la importancia de actualizar los modelos de contratación pública y de construir ecosistemas interoperables capaces de integrar contenidos digitales e inteligencia artificial con garantías de calidad.

En este contexto, se presentó también una hoja de ruta 2026-2030 orientada a redefinir normativamente el contenido educativo digital, actualizar los marcos de calidad y avanzar hacia modelos híbridos de aprendizaje que combinen papel, entorno digital e inteligencia artificial.

Inteligencia artificial, programación y evidencia educativa

La inteligencia artificial ocupó un lugar destacado en las jornadas. Las coordinadoras del área de IA y uso de datos en educación, María Comín Mayordomo y Azucena Vázquez Gutiérrez, plantearon la necesidad de desarrollar un marco común de IA educativa alineado con Europa, acompañado de sistemas de gobernanza, validación de herramientas y repositorios de soluciones contrastadas.

Entre las principales propuestas destacaron la creación de itinerarios oficiales de formación docente en IA educativa, el impulso de redes de centros mentores y el desarrollo de pilotos escalables acompañados de sistemas rigurosos de evaluación del impacto.

Otro de los debates de gran interés fue el dedicado a programación y robótica, coordinado por Fernando Suárez Lorenzo y con la participación de José García Fanjul, secretario del Consejo General de Ingeniería Informática. Los expertos alertaron sobre la distancia existente entre el marco normativo y la implantación real del pensamiento computacional en las aulas.

Durante las intervenciones se defendió una integración progresiva y sistemática de la programación y la robótica en el currículo, superando enfoques centrados únicamente en el uso instrumental de la tecnología. También se insistió en la importancia de reforzar la formación técnica y pedagógica del profesorado, así como en la necesidad de desarrollar sistemas sólidos de evaluación que permitan medir el verdadero impacto de la digitalización.

La reflexión compartida dejó además una idea ampliamente consensuada: el alumnado debe evolucionar desde un papel de consumidor de tecnología hacia un rol activo como creador, analista y usuario crítico de sistemas digitales.

El profesorado, eje central de la transformación educativa

El desarrollo profesional docente fue otro de los grandes asuntos abordados en Zaragoza. El grupo coordinado por Ainara Zubillaga y Sandra Camós, con la participación de Iria Mata Casares, de Fundación Cotec, defendió la necesidad de repensar el modelo de formación continua para integrar la tecnología allí donde aporte un verdadero valor añadido.

Los expertos coincidieron en situar al profesorado como pieza clave de cualquier proceso de transformación educativa y reclamaron modelos de acompañamiento sostenidos en el tiempo, itinerarios formativos coherentes, redes de colaboración profesional y sistemas de reconocimiento que impulsen la innovación pedagógica.

En la misma línea, el área transversal dedicada al uso de las tecnologías digitales en el aula puso sobre la mesa la existencia de una realidad dual en el sistema educativo español: mientras la dotación tecnológica y el uso de herramientas digitales básicas están ampliamente extendidos, persisten resistencias hacia una transformación digital profunda.

Los participantes reclamaron la puesta en marcha de un gran estudio estatal sobre el estado de la digitalización educativa en España que permita identificar brechas territoriales, modelos de éxito y factores que favorecen o dificultan la integración tecnológica.

Además, se propusieron cinco grandes criterios para orientar la implementación de tecnologías digitales en las aulas: finalidad pedagógica clara, adecuación a la edad y contexto, equidad e inclusión, seguridad y bienestar digital, y evaluación continua del impacto.

Liderazgo institucional y diálogo con las administraciones educativas

La jornada institucional del 6 de mayo reunió a representantes de distintas comunidades autónomas, entidades educativas y empresas tecnológicas en varias plenarios centradas en el liderazgo educativo y la gobernanza de la transformación digital.

La inauguración contó con la participación de Abelardo de la Rosa, secretario de Estado de Educación; Juan Ribalta, director de la División de Educación de Grupo Planeta; y José María de Moya, director general de Siena Educación y Luis Mallada, director general de Formación Profesional del Gobierno de Aragón.

A lo largo de la mañana, responsables educativos de Aragón, Galicia, Canarias, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, Andalucía, Castilla y León y Región de Murcia compartieron experiencias, prioridades y estrategias relacionadas con la digitalización educativa.

Las distintas mesas pusieron de relieve la importancia de consolidar políticas educativas digitales sostenibles, mejorar la coordinación institucional y fortalecer la colaboración público-privada para garantizar una transformación educativa efectiva y equitativa.

También se abordó el papel creciente de la inteligencia artificial en la gestión educativa, la necesidad de reforzar la formación de equipos directivos y la importancia de generar marcos comunes que permitan avanzar con seguridad y coherencia.

Las XIII Jornadas de Colaboración Público-Privada en Educación cerraron su edición de Zaragoza consolidando al ONED como un espacio estable de diálogo, investigación y generación de conocimiento en torno a la educación digital.

El encuentro dejó un amplio consenso sobre varias prioridades estratégicas: la necesidad de impulsar modelos de digitalización centrados en el aprendizaje y no únicamente en la tecnología; reforzar la formación y el acompañamiento docente; garantizar la calidad, accesibilidad e interoperabilidad de los contenidos digitales; desarrollar políticas públicas basadas en evidencia; y construir ecosistemas educativos más sostenibles, inclusivos y preparados para los retos de la inteligencia artificial.

La clausura, a cargo de Nacho Guadix, responsable de Educación y Derechos Digitales de la Infancia en UNICEF España, puso el foco en la importancia de construir un marco de consenso que sitúe el bienestar digital y la protección de la infancia en el centro de cualquier estrategia tecnológica educativa.

Con esta nueva edición, Siena Educación y AulaPlaneta reafirman su compromiso con la creación de espacios de colaboración capaces de conectar conocimiento, innovación y políticas públicas para impulsar una educación digital de calidad al servicio de docentes y estudiantes.

Solo el 37% de los colegios públicos bilingües madrileños supera el estándar de calidad, según la EB

Solo el 37% de los centros participantes supera los 400 puntos que la Asociación Enseñanza Bilingüe fija como umbral de calidad. Xavier Gisbert, presidente de la entidad, interpreta ese dato como la evidencia de que el programa bilingüe de los colegios públicos de Madrid ha perdido calidad.

MAGISTERIO. Viernes, 8 de mayo de 2026

El informe de Enseñanza Bilingüe, elaborado por la Asociación de Enseñanza Bilingüe, sitúa en 37% de los centros la proporción que supera el listón de los 400 puntos, el mínimo exigido para optar al sello de calidad. Xavier Gisbert resume así el golpe de datos: «solo el 37%», frente a unos pilotos iniciales que, según recuerda, apuntaban a que todos los centros estaban en condiciones de superar los estándares.

Un diagnóstico con nombre y apellidos

La radiografía se construye a partir de 38 CEIPs participantes y de una herramienta de autoevaluación que valora diez bloques, desde la organización del centro hasta la evaluación, los recursos, la formación docente o las actividades bilingües. Gisbert sostiene que el cambio ya no se explica con intuiciones: antes, dice, todo eran «opiniones, percepciones, comentarios», pero ahora hay «datos que dejan claro» que el programa ha perdido calidad.

Las debilidades que más pesan

Las peores notas del estudio aparecen en formación del profesorado, en el uso de la lengua meta en el centro y en las actividades vinculadas al programa. El propio Gisbert lo formula sin rodeos: «El estudio muestra que la lengua meta se usa de manera insuficiente en muchos centros y que la formación del profesorado tiene que ser mejorada». Los resultados medios de esos bloques reflejan la grieta: 51 puntos en enseñanzas, 39,1 en formación y 36,9 en actividades, mientras que otros apartados como profesorado, auxiliares o metodología sostienen mejor la media global.

En la evaluación externa, el retrato tampoco mejora. El informe recuerda que el objetivo de primaria es llegar al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y, sin embargo, solo el 32% del alumnado escolarizado en 6º logra ese nivel o superior; entre los presentados a la prueba, el porcentaje sube al 36%. Gisbert define este apartado como «una gran debilidad» y lo coloca entre las señales más claras del desgaste del programa.



La voz de los centros

El cuestionario de contexto refuerza esa impresión. Cuatro de cada cinco centros aseguran que no cuentan con apoyo de la Consejería de Educación, y cerca del 87% cree que la calidad de su programa debe mejorar. Al mismo tiempo, una mayoría respalda que la Historia de España se imparta en español en primaria dentro de un programa bilingüe y admite que la aplicación del decreto 59/2024 ha provocado cambios en el centro.

Qué pide ahora la asociación

A partir de este diagnóstico, la Asociación Enseñanza Bilingüe no se limita a señalar carencias: también plantea una hoja de ruta para corregirlas. Su primera petición es *augmentar de forma real el uso del inglés* en el aula y en la vida cotidiana del centro. No basta, sostienen, con que la lengua esté presente en las programaciones o en carteles y documentos, sino que debe ser el vehículo habitual de trabajo en las áreas no lingüísticas, en las rutinas, en parte de las actividades complementarias y en la relación diaria con el alumnado.

La entidad insiste además en reforzar la *formación continua del profesorado*, uno de los puntos más débiles del informe. Reclama una oferta estable, específica y útil, orientada no solo a mejorar la competencia lingüística de los docentes, sino también a dotarlos de herramientas metodológicas para enseñar contenidos en inglés con eficacia. En ese paquete incluye asesoramiento, acompañamiento en el aula y espacios para compartir buenas prácticas entre centros, con el objetivo de que la formación no quede en cursos aislados o de carácter meramente administrativo.

Otro de los ejes es la *evaluación interna y periódica*. Gisbert defiende que los centros deben medir de forma sistemática qué se está haciendo, con qué intensidad se usa la lengua meta y qué resultados obtiene el alumnado, para detectar desajustes antes de que se consoliden. La asociación pide que esa revisión no se reduzca a comprobar notas finales, sino que analice también la coordinación del profesorado, la coherencia del proyecto lingüístico, el grado de participación del claustro y el aprovechamiento de los auxiliares de conversación.

En paralelo, el informe aboga por dar más peso a la *internacionalización*. La idea, explican, es que el bilingüismo no se agote en la clase de inglés, sino que abra el centro a intercambios, proyectos europeos, contactos con otros sistemas educativos y experiencias que permitan al alumnado usar la lengua en contextos reales. Esa dimensión, subrayan, ayuda a que el idioma deje de ser una materia y se convierta en una herramienta de comunicación y aprendizaje con utilidad fuera del colegio.

La asociación también pide una *oferta potente de recursos y apoyo institucional*. Entre sus reclamaciones figuran más tiempo de coordinación para los equipos docentes, materiales ajustados al nivel real de los alumnos, un mejor aprovechamiento de los auxiliares de conversación y un seguimiento más cercano por parte de la administración. A su juicio, muchos centros han asumido el programa con entusiasmo, pero sin el acompañamiento suficiente para sostenerlo en el tiempo.

Y hay un objetivo que atraviesa todo el documento: que el mayor número posible de alumnos alcance el *nivel B1 al final de la etapa*. Para la entidad, ese debe ser el indicador de referencia del sistema, porque permite comprobar si la enseñanza bilingüe está sirviendo de verdad para mejorar la competencia lingüística. Si el porcentaje de alumnos que logra ese objetivo sigue siendo tan bajo, advierten, el programa corre el riesgo de convertirse en una estructura formal con resultados insuficientes.

Por último, la asociación reclama a la Consejería que *vuelva a situar el bilingüismo como una prioridad política*, no solo como una etiqueta de sistema. Eso, según Gisbert, implica recuperar el acompañamiento a los centros, revisar la aplicación de la normativa, escuchar a los equipos directivos y garantizar que los recursos se distribuyen con criterios pedagógicos y no únicamente administrativos. La conclusión del presidente es clara: el programa sigue en pie, pero necesita una corrección urgente si quiere recuperar el pulso que tuvo al arrancar.

La IA entra en el aula con vocación de guía, no de atajo, según Google

Google celebró en Madrid el evento "Aprender en la era de la IA", una jornada que reunió a expertos, docentes y estudiantes para debatir cómo la Inteligencia Artificial puede transformar la enseñanza sin perder el rigor pedagógico ni la mirada humana.

JOSÉ M^a DE MOYA Martes, 12 de mayo de 2026

La cita de este martes 12 de mayo en Madrid arrancó con una idea nítida: la Inteligencia Artificial ya no es un asunto futurista, sino una herramienta que está entrando en las aulas, en la gestión escolar y en la manera de aprender. Bajo la conducción de James Van der Lust, el evento "Aprender en la era de la IA" fue encadenando ponencias, estudio académico y mesas de debate con una pregunta de fondo muy clara: cómo aprovechar la tecnología sin renunciar al criterio educativo.

Un debate que ya está en marcha

La jornada abrió con la intervención de Pilar Manchón, directora de Investigación de AI en Google, y con la presentación del estudio de Esade sobre las TIC y la IA en las aulas españolas. Después, estudiantes y profesores tomaron la palabra en dos mesas redondas que aportaron algo especialmente valioso: la visión de quienes viven la tecnología desde el aula y no solo desde el laboratorio. En esa misma línea, el periódico Magisterio ya había recogido otras reflexiones sobre la regulación y el uso pedagógico de estas herramientas, como en [esta guía sobre IA en el ámbito educativo](#).

La conversación fue avanzando hacia una conclusión compartida: la IA puede acelerar tareas, abrir posibilidades y personalizar aprendizajes, pero su valor real depende de cómo se use. Ni el aula ni el docente

pueden quedar reducidos a meros espectadores de una innovación que, en realidad, exige más pedagogía, más criterio y más diseño didáctico.

La máquina no da la respuesta

El momento más pedagógico de la mañana llegó con la master class de **Conchita Díaz**, especialista y formadora en IA de Google. Su mensaje fue rotundo: la IA educativa no debe entenderse como un sistema que resuelve por el alumno, sino como un apoyo que le empuja a pensar. La idea central fue la del método socrático: no entregar la solución cerrada, sino conducir al estudiante con preguntas, pistas y andamiajes que lo acerquen al razonamiento correcto.

Díaz insistió en que la clave no es la respuesta inmediata, sino el proceso. Habló de una “fricción deseable” y de una “dificultad positiva” que obligan al alumno a detenerse, analizar y construir conocimiento. En otras palabras, la herramienta sirve de guía, pero el aprendizaje sigue siendo una tarea del estudiante. Ese enfoque convierte a la IA en un acompañante intelectual y no en una fábrica de atajos.

También subrayó que la seguridad no es un detalle menor. En el ámbito educativo, recalcó, los datos sensibles de alumnos y centros cuentan con garantías específicas, y las herramientas deben respetar esa protección sin comprometer la confidencialidad. La advertencia fue especialmente oportuna en un momento en que muchas conversaciones sobre IA se concentran en su potencia técnica y olvidan los límites éticos que exige el uso en menores y entornos escolares.

Del papeleo a la personalización

La utilidad práctica de la IA apareció en varios frentes. Para los equipos directivos, puede aliviar tareas burocráticas como presupuestos, autorizaciones o documentación administrativa. Para el profesorado, abre la puerta a planificar lecciones, crear materiales, diseñar evaluaciones y adaptar contenidos a distintos ritmos y necesidades. Y para el alumnado, permite algo muy ambicioso: una enseñanza más cercana, capaz de incorporar intereses, referencias y ejemplos que conecten con su mundo cotidiano.

Conchita Díaz mostró, además, cómo una buena instrucción cambia por completo el resultado. Ahí reside el famoso cuello de botella: no basta con pedirle algo a la máquina, hay que saber decirle qué papel debe desempeñar, con qué tono, para qué destinatario y con qué nivel de profundidad. Por eso defendió un marco de trabajo que ayude a formular mejores peticiones y a obtener respuestas más útiles, especialmente cuando se trata de crear infografías, tablas comparativas, secuencias de clase o materiales diferenciados.

Cocrear, no sustituir

La jornada dejó una idea final que resume bien el espíritu del encuentro: la IA no viene a reemplazar al docente, sino a ampliar su capacidad de acompañar, diseñar y personalizar. El aula sigue siendo un espacio humano, con emociones, vínculos y matices que ninguna máquina puede replicar. Y precisamente por eso, cuanto más avanzada sea la tecnología, más importante será el criterio de quien enseña.

En el fondo, “Aprender en la era de la IA” no fue solo una demostración de herramientas, sino una invitación a repensar la escuela desde una pregunta esencial: cómo hacer que la innovación sirva al aprendizaje y no al revés. En esa respuesta compartida se juegan buena parte del presente —y del futuro— de la educación.

A nosotras, ¿quién nos cuida? El coste emocional de coeducar en la era neoliberal **OPINIÓN**

Durante el confinamiento –hace seis años ya– creé una tarea para mi tutoría de 4º ESO titulada “Quién me cuida”. Consistía en reflexionar, con unas orientaciones como guía, acerca de las personas que nos cuidan a lo largo de nuestra vida y sobre las acciones y actitudes que forman parte de esas tareas de cuidados y, finalmente, plasmar en un pequeño texto los resultados de la reflexión.

JULIA RÍPODAS. Jueves, 14 de mayo de 2026

Hace unas semanas volví a utilizar esa tarea en un grupo de ese mismo curso como conclusión para el tema de antropología que hemos estado trabajando este trimestre. Habíamos hablado de la socialización primaria y secundaria y de la importancia del grupo para el desarrollo del individuo homo sapiens. La tarea fue un éxito. A todo el grupo le resultó atractivo pensar y escribir sobre las personas queridas que les cuidaron en la infancia y les siguen cuidando. Hubo algunos trabajos especialmente emotivos y les felicité por su labor.

La semana posterior al 8 de Marzo les propuse como actividad coeducativa hacer con sus escritos un pequeño ejercicio de análisis de datos. Les pedí que contaran las personas a las que nombraban en su redacción y registraran después el número de mujeres y de hombres. Les enseñé a transformar esas cifras en porcentajes y les propuse calcular el porcentaje medio de mujeres y hombres de los datos de todo el grupo. Un pequeño revuelo recorría los pupitres cuando empecé a copiar en la pizarra los números que me iban dictando –evidentemente reflejaban un mayor porcentaje de mujeres– y entonces, un alumno exclamó: “¡me niego a poner ahí mis datos!”. Le pregunté por qué y su respuesta me dejó aun más estupefacta: “porque va contra mis ideales”. No conseguí que me explicara con claridad en qué consistían esos ideales más allá de alguna alusión vaga a que él prefería pensar en personas y no en mujeres y hombres. El incidente me sirvió para incidir en la importancia de desagregar los datos por sexo en cualquier ámbito de análisis pero un clima de incredulidad o

tal vez de desconcierto se había ya impuesto en el aula. El propósito de la actividad, esto es, tomar conciencia a través de datos reales de la mayor dedicación de las mujeres a tareas de cuidados, resultó desvirtuado.

En mis tres décadas de profesión docente, he visto aumentar ante mis ojos, casi por momentos, el negacionismo de la desigualdad y de la violencia machista y he asistido a una creciente presencia de discursos racistas y anti-inmigración entre adolescentes. En los últimos cuatro o cinco años, estas actitudes se han ido acompañando de manera preocupante tanto de un repliegue hacia el valor de los roles de género tradicionales como de una aceptación acrítica de bulos y fake news. Junto a esto, es patente entre el alumnado adolescente una aterradora normalización de la violencia sexual que va alcanzando ya consistencia de epidemia. Sé que es fácil caer en el pesimismo y la generalización pero estas impresiones subjetivas que experimento en mi labor diaria de enseñanza se corresponden distópicamente con el alarmante ascenso del número de agresiones sexuales entre menores y de la adhesión de los jóvenes (masculino) a ideas -quizás eran los "ideales" que esgrimía mi alumno- propias de la ultraderecha política.

Lo cierto es que lo ocurrido en mi clase se asemeja sospechosamente a otras situaciones que penosamente se repiten cada vez con mayor frecuencia. Son chicos mayoritariamente los que reaccionan a la defensiva y emiten con aterradora precisión los mismos mantras con que las redes sociales ametrallan su capacidad de pensamiento moral –las más de quinientas leyes que favorecen a las mujeres, el machacón y ya viejuno “ella lo hace porque quiere”, incluso el deprimente “siempre ha sido así, profe”–. Pero, aunque sepa que esa resistencia feroz que exhiben es un reflejo del machismo estructural en el que están socializándose, el episodio me ha dejado un poso de tristeza: ¿qué imagen miserable de la humanidad estamos permitiendo que se constituya en la mente de la gente más joven?

Como se trataba de evocar a las personas que nos acompañan en la vida, me acordé de mis compañeras docentes coeducadoras: de aquellas a las que amenazan y arrinconan por investigar la violencia machista, aquellas a las que han cancelado por decir alto y claro que la coeducación ha sido secuestrada por discursos falsamente progresistas, aquellas maestras y profesoras que coeducan cada día a pesar de la inercia imparable del retroceso neoliberal –sus análisis, denuncias y propuestas se expusieron en el III Congreso DoFemCo titulado *La coeducación frente a la violencia contra las niñas y las mujeres*–. Pensando con admiración en el trabajo incansable y valiente de todas ellas, al salir del instituto me preguntaba: y a nosotras, las profesoras feministas, ¿quién nos cuida?

Afortunadamente, esa misma semana mi alumnado de Bachillerato presentaba sus exposiciones sobre pensadoras, filósofas, antropólogas e investigadoras de las ciencias sociales. En esas aulas pude escucharles explicando, por ejemplo, la banalidad del mal de Hannah Arendt, lo manipulables que se vuelven las personas que no son capaces de cuestionarse aquello a lo que obedecen. De camino a casa, resonaba en mi cabeza la célebre frase de Margaret Mead que una alumna había citado en su trabajo: “No dudéis nunca de que un pequeño grupo de personas reflexivas y comprometidas puede cambiar el mundo”. Con la sabias palabras de Mead en el pensamiento y en el corazón, así seguimos adelante.

Julia Rípodas, profesora de Filosofía e integrante de DoFemCo (Docentes Feministas por la Coeducación).

La IA multiplica los riesgos de ciberacoso y complica su detección

Expertos alertan de la expansión del ciberacoso y del uso creciente de herramientas de IA para suplantar identidades y generar contenido dañino entre menores.

MIRANDA ESCOLAR. 08 de mayo de 2026

El acoso escolar ya no termina en el patio ni en las aulas. Se prolonga en el entorno digital, se intensifica fuera del horario lectivo y adopta nuevas formas impulsadas por la tecnología. En este nuevo escenario, la inteligencia artificial se ha convertido en un elemento disruptivo que está transformando la manera en que se ejerce la violencia entre iguales, complicando su detección y aumentando su impacto psicológico.

Así lo advierten especialistas a partir de los datos recogidos en el VII Informe de Acoso Escolar en Centros Educativos (2025), elaborado por las fundaciones Mutua Madrileña y ANAR. El estudio revela que la inteligencia artificial ya está presente en el 14,2% de los casos de ciberacoso, utilizada principalmente para crear vídeos falsos o suplantar identidades, una práctica que amplifica el daño y dificulta la identificación de los agresores.

Este fenómeno se enmarca en una tendencia más amplia: el crecimiento sostenido del ciberacoso frente al acoso tradicional. Según el informe, el 12,3% del alumnado afirma conocer casos de acoso en su entorno, lo que supone un incremento de casi tres puntos respecto al curso anterior. Una subida que, según los expertos, se concentra en el ámbito digital, donde los episodios son más difíciles de controlar y pueden alcanzar una difusión masiva en cuestión de minutos.

Un acoso sin fronteras ni horarios

El cambio de escenario ha alterado profundamente la naturaleza del problema. Como explica el psicólogo Javier Urra, director clínico de Recurra Ginso, “el acoso ya no termina cuando el menor sale del centro educativo. Continúa en el móvil, en redes sociales y en espacios donde muchas veces no están presentes los adultos”. Esta continuidad, subraya, incrementa el impacto emocional sobre las víctimas y reduce las posibilidades de intervención temprana.

El entorno digital introduce además nuevas dinámicas. La posibilidad de difundir contenidos de forma inmediata, el anonimato parcial y el uso de herramientas tecnológicas avanzadas generan una sensación de descontrol en las víctimas. La manipulación de imágenes o la creación de vídeos falsos mediante inteligencia artificial no solo humilla, sino que también cuestiona la identidad y la reputación del menor afectado.

Ante este escenario, las instituciones han comenzado a adaptar sus protocolos. El Ministerio de Educación ha actualizado recientemente el procedimiento estatal frente al acoso y el ciberacoso, reduciendo a 24 horas el plazo para notificar un caso y estableciendo un máximo de diez días para intervenir. Se trata de una respuesta que busca acortar los tiempos de reacción en un entorno donde la rapidez es clave.

Por su parte, la Fiscalía General del Estado ha dado un paso significativo al incluir el acoso escolar como categoría estadística propia en su Memoria Anual. En 2024 se registraron 1.196 expedientes, una cifra que, según los expertos, solo refleja una parte del problema, ya que muchos casos no llegan a judicializarse.

Señales invisibles en un entorno digital

Uno de los principales retos es la detección. A diferencia del acoso tradicional, el ciberacoso deja menos huellas visibles, lo que obliga a familias y docentes a prestar atención a cambios sutiles en el comportamiento de los menores.

Los especialistas identifican cinco señales clave que pueden indicar que un niño o adolescente está siendo víctima. Entre ellas, destacan la irritabilidad o tristeza sin causa aparente, cambios bruscos en el uso del móvil —ya sea evitación o dependencia excesiva— y la pérdida repentina de relaciones sociales. También resulta especialmente relevante la sensación de pérdida de control sobre lo que ocurre en internet, cuando el menor percibe que no puede frenar la difusión de contenidos dañinos.

A estas señales se suma un factor determinante: el silencio. Muchos menores no piden ayuda por miedo, vergüenza o desconfianza, lo que retrasa la intervención y agrava las consecuencias. En este sentido, los expertos insisten en la importancia de generar espacios de confianza donde los jóvenes se sientan seguros para expresar lo que les ocurre.

La irrupción de la inteligencia artificial ha añadido una capa de complejidad al problema. Herramientas capaces de generar imágenes o vídeos falsos, imitar voces o crear perfiles digitales verosímiles están siendo utilizadas por algunos menores para acosar a sus compañeros. Lo que hasta hace poco requería conocimientos técnicos avanzados ahora está al alcance de cualquier usuario con acceso a aplicaciones gratuitas.

Este uso de la tecnología no solo amplifica el daño, sino que también plantea desafíos legales y educativos. La dificultad para rastrear el origen de los contenidos o demostrar su manipulación complica la respuesta de los centros y de las autoridades. Además, introduce nuevas formas de violencia que no siempre encajan en los marcos normativos existentes.

Ante este panorama, los expertos coinciden en que la solución no puede recaer únicamente en las víctimas ni en un solo ámbito. Desde Recurra Ginso se plantea un enfoque integral que combine educación, prevención y actuación coordinada. En primer lugar, subrayan la necesidad de formar a los menores en el uso responsable de la tecnología, fomentando valores como la empatía y el respeto en entornos digitales. En paralelo, insisten en la importancia de establecer límites claros en el hogar, especialmente en relación con el uso de dispositivos y redes sociales.

El papel de los centros educativos también resulta fundamental. La mejora de los mecanismos de detección temprana y la coordinación con las familias pueden marcar la diferencia entre una intervención eficaz y la cronificación del problema. Como advierte Urra, “la clave está en detectar a tiempo y no mirar hacia otro lado. La intervención debe proteger a la víctima y marcar límites claros”. El acoso escolar, lejos de desaparecer, se transforma al ritmo de la sociedad y la tecnología. La incorporación de la inteligencia artificial a estas dinámicas es solo el último ejemplo de una evolución que obliga a replantear estrategias y herramientas de prevención.

ELECCIONES ANDALUCÍA. Estas son las propuestas de los principales partidos en materia educativa

Las elecciones autonómicas andaluzas previstas para el 17 de mayo de 2026 han situado la educación entre los ejes centrales del debate político, en un contexto marcado por problemas estructurales como el abandono escolar temprano, las desigualdades territoriales y la atención a la diversidad.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 11 de mayo de 2026

A partir de estos desafíos compartidos, los principales partidos —Partido Popular, PSOE, Vox, Adelante Andalucía y Por Andalucía— han formulado propuestas diferenciadas sobre el modelo educativo.

En el caso del Partido Popular, formación que gobierna actualmente la Junta, su planteamiento se articula en torno a la continuidad de las políticas aplicadas en los últimos años. El PP defiende un modelo basado en la mejora de la gestión, la modernización del sistema y la incorporación de innovación tecnológica en las aulas. Este enfoque se vincula con una visión de la educación orientada al mérito, la eficiencia y la adaptación a las necesidades del mercado laboral, en línea con su discurso general sobre emprendimiento e innovación. En la campaña actual, el partido presenta su gestión como un elemento central para justificar su continuidad al frente del gobierno autonómico.

El PSOE plantea un enfoque centrado en el refuerzo del sistema público educativo y en la corrección de desigualdades. Aunque su campaña pone especial énfasis en la sanidad, la educación forma parte de los pilares de su propuesta política. Entre sus prioridades se sitúan la mejora de la financiación pública, la reducción de las brechas territoriales y sociales, y el fortalecimiento de los servicios educativos como instrumento de cohesión. En este sentido, el PSOE enmarca sus propuestas en una estrategia más amplia de defensa del Estado del bienestar en Andalucía.

Por su parte, Vox incorpora la educación dentro de un discurso más general sobre empleo, identidad y modelo social. En campañas anteriores y en sus planteamientos actuales, el partido ha vinculado la formación con la empleabilidad juvenil y ha criticado lo que considera un uso ineficiente de los recursos públicos destinados a educación. Su propuesta se orienta hacia una mayor conexión entre sistema educativo y mercado laboral, así como hacia una revisión de contenidos y prioridades en el ámbito educativo.

En el espacio de la izquierda alternativa, Por Andalucía plantea medidas que incluyen la reversión de procesos de privatización y el refuerzo de los servicios públicos. Su programa electoral incorpora propuestas dirigidas a ampliar la inversión pública y a recuperar competencias y recursos en ámbitos considerados estratégicos, entre ellos la educación. Este enfoque se enmarca en una visión del sistema educativo como elemento central de igualdad social.

Por otro lado, Adelante Andalucía sitúa la educación pública como uno de los ejes de su programa. La formación propone una reforma del sistema educativo basada en la participación de la comunidad educativa y en la garantía de una educación gratuita y universal. Asimismo, ha señalado la necesidad de aumentar recursos humanos y materiales, especialmente en áreas como la educación especial y la atención a colectivos vulnerables. En el contexto de la campaña, representantes del partido han insistido en reforzar la educación pública como parte de sus prioridades políticas.

A pesar de las diferencias ideológicas, existen algunos puntos de coincidencia entre las formaciones. Entre ellos destaca la atención a la diversidad y la inclusión educativa, ámbitos en los que distintos partidos han mostrado disposición a desarrollar planes estratégicos comunes que incluyan más recursos especializados, reducción de ratios y mejora de la formación del profesorado. Este consenso parcial refleja la presión social y educativa en torno a la mejora de la equidad en el sistema.

En conjunto, las propuestas educativas de los partidos en estas elecciones reflejan modelos diferenciados de gestión y objetivos. Mientras algunas formaciones priorizan la continuidad y la modernización del sistema, otras plantean cambios orientados a reforzar lo público o a redefinir el papel de la educación en relación con el empleo y la cohesión social. El resultado de los comicios determinará el rumbo de estas políticas en una comunidad donde la educación continúa siendo uno de los principales ámbitos de debate político y social.

Entrando al detalle

Las propuestas educativas en las elecciones andaluzas de 2026 no solo reflejan diferencias ideológicas, sino también medidas concretas sobre financiación, modelo de enseñanza, profesorado o contenidos. El siguiente es un desarrollo más preciso y detallado de lo que plantea cada formación, a partir de sus programas, posicionamientos públicos y campaña.

Partido Popular (PP): continuidad, digitalización y modelo mixto

El Partido Popular plantea una línea continuista basada en su gestión en la Junta. En educación, sus propuestas concretas se centran en refuerzo de la digitalización educativa, con integración de herramientas

tecnológicas y programas de innovación en centros; impulso a la Formación Profesional, ampliando plazas y adaptando titulaciones a sectores productivos; colaboración público-privada, manteniendo el peso de la educación concertada dentro del sistema; medidas sobre contenidos, como el impulso de iniciativas para reforzar determinados temas históricos en el currículo (ejemplo: propuestas parlamentarias sobre terrorismo); y reducción del abandono escolar, vinculada a políticas de orientación y empleabilidad. El enfoque del PP se basa en mejorar indicadores del sistema sin modificar su estructura, apoyándose en la gestión y la eficiencia administrativa.

PSOE: refuerzo del sistema público y reducción de desigualdades

El PSOE plantea un modelo centrado en la red pública con medidas más intervencionistas como el incremento de la inversión educativa pública, con el objetivo de reforzar plantillas y recursos; reducción de ratios en las aulas, especialmente en etapas obligatorias; refuerzo de la educación infantil (0-3 años), con tendencia hacia su gratuidad progresiva (medida recurrente en el bloque progresista); plan contra desigualdades territoriales, para equilibrar recursos entre zonas urbanas y rurales; refuerzo de becas y ayudas al estudio, como herramienta de equidad; crítica a la concertación, apostando por limitar el peso del sector privado en la educación. Su propuesta, en suma, vincula la educación a la cohesión social y al fortalecimiento del Estado del bienestar.

Vox: recentralización, contenidos y orientación laboral

Vox introduce medidas más estructurales y de carácter ideológico como la revisión del modelo autonómico educativo, con propuestas históricas de devolución de competencias al Estado; revisión de contenidos curriculares, con especial énfasis en identidad nacional y crítica a lo que denominan “adoctrinamiento”; mayor conexión entre educación y empleo, priorizando la Formación Profesional y la inserción laboral; reducción de gasto considerado ideológico, con reorientación de recursos; y apoyo a la libertad de elección educativa, incluyendo peso de la concertada. El partido plantea una transformación del sistema desde una lógica más centralizada y orientada a contenidos.

Por Andalucía: reversión de privatización y aumento de inversión

La coalición Por Andalucía propone un cambio de modelo centrado en lo público, desde el incremento significativo del gasto educativo público; la reversión de procesos de privatización, incluyendo revisión de conciertos educativos; refuerzo de plantillas docentes y personal especializado; universalización de servicios educativos, con enfoque en igualdad de acceso; integración de educación y modelo productivo sostenible, vinculando formación a transición ecológica y economía social; y medidas contra precariedad educativa, tanto en alumnado como en profesorado. El planteamiento se basa en una expansión del sistema público como eje central.

Adelante Andalucía: gratuidad, participación y refuerzo de lo público

El partido Adelante Andalucía desarrolla propuestas con enfoque andalucista y social como el refuerzo integral de la educación pública, con aumento de financiación; reducción de ratios y aumento de personal, especialmente en educación especial; participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros; gratuidad de servicios educativos complementarios; crítica a la falta de recursos en atención a la diversidad, señalando déficits en personal especializado; y reversión de recortes y privatización, en línea con su discurso político. Además, sitúa la educación como herramienta de desarrollo territorial y cohesión social en Andalucía.

Coincidencias y diferencias clave

A pesar de las diferencias, hay algunos puntos donde convergen, como es la atención a la diversidad, donde todos los partidos han mostrado disposición a mejorar recursos y planificación en este ámbito. Igualmente en el Impulso de la FP, compartido, aunque con enfoques distintos (empleabilidad vs. modelo productivo); y la reducción del abandono escolar, como objetivo común.

Sin embargo, las diferencias estructurales son claras, empezando por el modelo de sistema. Mientras que el PP y Vox defienden un modelo mixto con peso de la concertada, PSOE, Por Andalucía y Adelante anteponen el refuerzo de lo público.

La educación catalana y valenciana han vuelven a vivir una de las jornadas de mayor tensión sindical de los últimos años

Miles de docentes de escuelas e institutos públicos y concertados secundaron sendas huelgas convocadas, en el caso de Cataluña, por los sindicatos USTEC-STEs, Professors de Secundària (ASPEPC-SPS), CGT Ensenyament y La Intersindical, mientras que en la Comunitat lo hicieron STEPV, CCOO, UGT, CSIF, ANPE y otros colectivos integrados en la Plataforma per l'Ensenyament Públic.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 12 de mayo de 2026

Desde primeras horas de la mañana, para el caso catalán, la protesta se dejó sentir en distintos puntos de Barcelona y de otras ciudades catalanas. Grupos de profesores y trabajadores de la enseñanza protagonizaron cortes de tráfico y concentraciones en accesos estratégicos a la capital catalana, mientras las aulas funcionaban bajo servicios mínimos decretados por la Generalitat. En Barcelona, cientos de docentes

ocuparon la Plaza de España y posteriormente marcharon hacia la Plaza Urquinaona para unirse a la gran manifestación central convocada en el corazón de la ciudad.

Según cifras de la Guardia Urbana, unas 26.000 personas participaron en la movilización, aunque los sindicatos elevaron el número hasta las 80.000. Las diferencias también se reprodujeron en el seguimiento de la huelga: mientras el Departament d'Educació cifró la participación en torno al 11,4 % de los docentes y personal laboral, las organizaciones sindicales aseguraron que el respaldo superó ampliamente el 70 %.

El conflicto tiene su origen en la ruptura entre una parte importante del profesorado y el Govern presidido por Salvador Illa, al que los sindicatos acusan de no responder a las demandas estructurales de la comunidad educativa. Las organizaciones convocantes consideran insuficiente el acuerdo firmado hace semanas entre la Generalitat y los sindicatos CCOO y UGT, un pacto que contempla una inversión de 2.000 millones de euros en cinco años, pero que, según los huelguistas, no aborda los problemas reales que sufre la enseñanza pública catalana.

Entre las reivindicaciones principales destacan una mejora salarial significativa, la reducción de ratios en las aulas, el aumento de las plantillas docentes, menos carga burocrática y más recursos para desplegar plenamente el modelo de escuela inclusiva. Los sindicatos sostienen que el deterioro de la educación pública se ha acelerado en los últimos años debido a la falta de inversión y a la sobrecarga de trabajo que soportan profesores y orientadores.

Uno de los discursos más duros de la jornada fue el pronunciado por la portavoz de USTEC, Iolanda Segura, quien denunció públicamente el "agravio salarial" que, a juicio del sindicato, existe entre el profesorado y otros cuerpos de la administración catalana, especialmente los Mossos d'Esquadra. "No es aceptable que a nosotros nos ofrezcan 60 euros brutos y a ellos, 300", afirmó la dirigente sindical, en unas declaraciones que reflejan el nivel de indignación existente entre muchos docentes. USTEC reclama incrementos salariales de entre 300 y 500 euros mensuales, argumentando que los profesores catalanes han perdido poder adquisitivo de forma continuada durante años.

El malestar del profesorado no se limita únicamente a las cuestiones económicas. Buena parte de las protestas giran en torno a la sensación de colapso que vive la escuela pública catalana. Los sindicatos denuncian aulas masificadas, dificultades para atender a alumnos con necesidades educativas especiales, falta de personal de apoyo y una creciente burocratización del trabajo docente. Muchos profesores sostienen que pasan más tiempo rellenando formularios administrativos que preparando clases o atendiendo a los estudiantes.

El calendario de movilizaciones anunciado por los sindicatos prevé hasta 16 o 17 jornadas de huelga repartidas entre mayo y junio. Tras la protesta de este martes, están convocados nuevos paros generales para el 27 de mayo y el 5 de junio, además de jornadas territorializadas y movilizaciones específicas en diferentes ámbitos educativos. La magnitud del calendario ha llevado a algunos medios catalanes a hablar ya del "mes negro" de la educación catalana.

La huelga también ha afectado al sector de la enseñanza concertada y a otros trabajadores vinculados a la comunidad educativa, desde educadores infantiles hasta personal administrativo y de limpieza. El conflicto, por tanto, trasciende la reivindicación puramente docente y se ha convertido en una protesta general sobre el modelo educativo catalán y la financiación de la escuela pública.

En paralelo a las protestas, el Govern intenta rebajar la tensión y mantener abiertas las vías de diálogo. El Departament d'Educació ha defendido que el acuerdo firmado recientemente supone un esfuerzo presupuestario "histórico" y ha recordado algunas medidas ya anunciadas, como la incorporación de más de 500 profesionales adicionales para reforzar la educación inclusiva y nuevas inversiones en infraestructuras escolares. Sin embargo, estas medidas no han servido para desactivar el conflicto.

La relación entre los sindicatos y la Generalitat se ha deteriorado todavía más por las acusaciones de presunta infiltración policial en asambleas docentes. Los convocantes han denunciado la presencia de agentes de los Mossos d'Esquadra en reuniones sindicales y han anunciado posibles acciones legales. Esta polémica ha añadido un componente político al conflicto y ha endurecido el tono de las organizaciones convocantes, que exigen responsabilidades políticas y dimisiones.

Mientras tanto, las familias observan con preocupación un escenario que amenaza con alterar el final del curso escolar. En muchos centros educativos, la incertidumbre sobre nuevas jornadas de huelga se suma a la posibilidad de suspensión de excursiones, actividades complementarias y proyectos previstos para las próximas semanas. Más de mil centros educativos ya se habrían adherido a algunas de las medidas de presión planteadas por los sindicatos, incluida la suspensión de salidas escolares el próximo curso.

La Generalitat ha convocado una nueva mesa sectorial para intentar acercar posiciones con los sindicatos, aunque las organizaciones convocantes consideran que el movimiento llega tarde y mantienen por ahora el calendario de movilizaciones. El pulso entre docentes y Govern continúa abierto y amenaza con intensificarse en las próximas semanas, en un momento especialmente sensible para miles de estudiantes y familias catalanas que afrontan la recta final del curso escolar entre protestas, incertidumbre y tensión social.

La Comunitat, también en pie de guerra

Por su parte, la segunda jornada de huelga indefinida convocada por los sindicatos docentes ha vuelto a paralizar parcialmente colegios e institutos de toda la Comunitat Valenciana, en un conflicto que ya trasciende las reivindicaciones salariales y que se ha convertido en un pulso político y social entre el profesorado y la Generalitat Valenciana. La protesta, iniciada oficialmente el lunes, afecta a cerca de 78.000 docentes de la enseñanza pública no universitaria y amenaza con prolongarse durante semanas si no se reanudan las negociaciones entre sindicatos y Conselleria de Educación.

Desde primera hora de la mañana, la huelga volvió a sentirse con fuerza en numerosos centros educativos de Valencia, Alicante y Castellón. En muchos colegios las aulas funcionaron únicamente con servicios mínimos, mientras piquetes informativos recorrían los accesos a institutos y escuelas para informar a docentes, alumnos y familias sobre las reivindicaciones del sector. La imagen de patios semivacíos y clases suspendidas se repitió en buena parte del territorio valenciano, especialmente en las grandes ciudades y áreas metropolitanas.

Los sindicatos convocantes —STEPV, CCOO, UGT, CSIF, ANPE y otros colectivos integrados en la Plataforma per l'Ensenyament Públic— califican la movilización de “histórica” y aseguran que el seguimiento real ronda entre el 75 % y el 90 % del profesorado, aunque la Generalitat reduce esas cifras a poco más del 32 %. La tradicional “guerra de cifras” volvió a dominar el debate público durante toda la jornada. Mientras la Conselleria insistía en que muchos centros mantenían la actividad con relativa normalidad, los sindicatos hablaban de un “colapso evidente” del sistema educativo valenciano.

En Valencia capital, miles de profesores participaron en concentraciones y asambleas organizadas en centros educativos y plazas públicas. La protesta de este martes tuvo un carácter más descentralizado que la multitudinaria manifestación del lunes, que reunió a decenas de miles de personas en el centro de la ciudad. Sin embargo, el ambiente de movilización siguió siendo intenso, especialmente en institutos y colegios donde se organizaron encierros y reuniones abiertas con familias y estudiantes.

El conflicto se arrastra desde hace meses, aunque la ruptura definitiva entre sindicatos y administración autonómica se produjo tras el fracaso de la última Mesa Sectorial celebrada la pasada semana. Los representantes sindicales acusan a la Conselleria dirigida por Carmen Ortí de haber acudido a la negociación únicamente con una propuesta salarial “insuficiente” y sin abordar el resto de problemas estructurales de la educación pública valenciana. La oferta del Govern valenciano —unos 75 euros de incremento salarial repartidos en tres años— fue considerada “ridícula” por las organizaciones docentes.

El sindicato mayoritario STEPV sostiene que el profesorado valenciano ha perdido hasta 500 euros mensuales de poder adquisitivo desde los recortes aplicados a partir de 2010. Pero la protesta no gira exclusivamente en torno al salario. Los docentes reclaman una reducción de ratios por aula, más personal de apoyo, menos burocracia, mejoras en las infraestructuras educativas y un refuerzo decidido de la enseñanza en valenciano, un asunto especialmente sensible en la Comunitat Valenciana y que también se ha incorporado al conflicto político.

Muchos profesores denuncian que el sistema educativo valenciano se encuentra al límite tras años de sobrecarga laboral. La burocracia, aseguran, consume cada vez más tiempo de trabajo, mientras aumentan los problemas de convivencia, las necesidades educativas especiales y la presión sobre las plantillas.

Otro de los elementos que ha elevado la tensión ha sido la cuestión de las infraestructuras escolares. Los sindicatos denuncian que numerosos centros siguen teniendo problemas graves de climatización y adaptación a las altas temperaturas, un asunto especialmente sensible tras varios episodios de calor extremo sufridos en los últimos cursos. La mejora de instalaciones y la aceleración de proyectos educativos pendientes forman parte central de la plataforma reivindicativa.

La huelga ha tenido además un fuerte impacto social debido al apoyo recibido por parte de muchas familias. Según FAMPA Valencia, entre un 60 % y un 80 % de familias decidieron no llevar este martes a sus hijos al colegio en señal de respaldo a las reivindicaciones docentes. Para los sindicatos, este apoyo demuestra que el conflicto ya no es percibido únicamente como una protesta laboral, sino como una defensa global de la escuela pública valenciana.

En paralelo, la Generalitat Valenciana insiste en que mantiene abierta la vía del diálogo. El secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, aseguró que el Consell sigue dispuesto a negociar si los sindicatos muestran voluntad de alcanzar acuerdos. Sin embargo, las organizaciones docentes rechazan la idea de que sean ellas quienes bloquean las conversaciones y recuerdan que únicamente la administración tiene capacidad formal para convocar nuevas mesas de negociación.

El tono entre ambas partes se ha endurecido de forma notable en las últimas horas. STEPV acusa directamente a la Conselleria de “dilatarse” deliberadamente la negociación y de intentar desgastar el movimiento de protesta. El sindicato sostiene además que el presidente de la Generalitat, Juanfran Pérez Llorca, prometió públicamente propuestas más amplias que finalmente nunca llegaron a presentarse en la Mesa Sectorial.

La huelga adquiere además una dimensión especialmente delicada por el momento del curso en que se produce. Miles de estudiantes de Bachillerato afrontan en pocas semanas las pruebas de acceso a la

universidad, mientras numerosos centros educativos preparan evaluaciones finales y actividades de cierre de curso. Aunque la Generalitat ha impuesto servicios mínimos específicos para garantizar parte de la actividad en segundo de Bachillerato y en Educación Especial, los sindicatos consideran que esos mínimos son “abusivos” y han recurrido algunas medidas ante la justicia.

En muchas localidades valencianas, la huelga se ha transformado también en un movimiento de carácter comunitario. En municipios como Ontinyent, Elda o Petrer se organizaron marchas, talleres, asambleas y actos públicos para implicar a la ciudadanía en la defensa de la educación pública. Las protestas incluyen incluso actividades culturales y encuentros vecinales impulsados por las asambleas docentes comarcales.

La Plataforma per l'Ensenyament Públic ya ha difundido un calendario de movilizaciones que abarca toda la semana y que culminará con una gran manifestación unitaria prevista en Valencia. Además de las huelgas, están previstas concentraciones frente al Palau de la Generalitat, acciones informativas en mercados y barrios, encierros en centros educativos y nuevas protestas ante la Conselleria de Educación.

La FP, ante el reto urgente de sustituir a más de un millón de trabajadores

Un informe del Observatorio de la Formación Profesional alerta de que la industria española afronta un grave problema de relevo generacional.

MIRANDA ESCOLAR. 13 de mayo de 2026

Miles de profesionales próximos a la jubilación abandonarán sectores clave durante la próxima década mientras las empresas encuentran crecientes dificultades para captar jóvenes cualificados.

La industria española se enfrenta a una transformación silenciosa pero de enormes consecuencias económicas y sociales. Mientras fábricas, talleres y empresas industriales avanzan hacia la digitalización y la automatización, otro fenómeno amenaza con alterar profundamente el futuro del sector: el envejecimiento de su plantilla y la falta de relevo generacional. Un nuevo informe elaborado por el Observatorio de la Formación Profesional, impulsado por CaixaBank Dualiza y Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, advierte de que España afronta un déficit creciente de trabajadores técnicos y cualificados precisamente en un momento en el que la industria necesitará más talento especializado que nunca.

El estudio, titulado FP y el relevo generacional en la industria española, analiza el impacto que tendrán las jubilaciones masivas previstas durante los próximos años sobre el tejido industrial del país. El documento concluye que la Formación Profesional será decisiva para cubrir alrededor de un millón y medio de oportunidades de empleo industrial hasta 2035, muchas de ellas vinculadas no a nuevos puestos de trabajo, sino a la sustitución de profesionales que abandonarán el mercado laboral por jubilación.

La investigación identifica una situación especialmente delicada en la industria manufacturera, uno de los grandes pilares históricos de la economía española. Según el análisis, este sector presenta actualmente un déficit de más de 141.000 trabajadores debido a la insuficiencia de relevo generacional. Los expertos utilizan para ello la denominada “ratio de relevo”, que mide la capacidad de sustitución entre generaciones. En la industria manufacturera española, esa ratio se sitúa en 71, muy por debajo del nivel 100 considerado necesario para mantener el equilibrio entre trabajadores jóvenes y veteranos.

El problema no afecta únicamente a grandes fábricas o multinacionales industriales. Sectores tradicionales vinculados al metal, mantenimiento, automoción, fabricación mecánica o manufactura artesanal afrontan crecientes dificultades para encontrar trabajadores jóvenes preparados para asumir oficios altamente especializados. En muchas empresas, especialmente pequeñas y medianas industrias, las jubilaciones de empleados con décadas de experiencia están dejando vacíos difíciles de cubrir.

La situación resulta especialmente preocupante porque coincide con una etapa de profunda transformación tecnológica. La industria española necesita cada vez más profesionales capacitados para trabajar con automatización, robótica, inteligencia artificial, mantenimiento avanzado, energías renovables o digitalización industrial. Sin embargo, la oferta de jóvenes formados en determinadas ramas técnicas continúa siendo insuficiente para cubrir la demanda empresarial.

Menos estudiantes de FP de los esperados

El informe señala que, pese al crecimiento general de la Formación Profesional durante los últimos años, las titulaciones industriales continúan teniendo una presencia relativamente limitada dentro del sistema educativo español. Solo el 12,7% de los estudiantes de FP cursa especialidades relacionadas con la industria, una cifra que los expertos consideran insuficiente para responder a las necesidades futuras del mercado laboral.

Además, el crecimiento del alumnado se concentra en unas pocas áreas concretas. Electricidad y Electrónica, Transporte y Mantenimiento de Vehículos y Fabricación Mecánica reúnen la mayor parte de estudiantes

industriales, mientras otras ramas vinculadas directamente a la manufactura tradicional muestran menor capacidad de atracción entre los jóvenes.

Detrás de esta situación confluyen múltiples factores sociales, culturales y económicos. Uno de los principales problemas identificados por empresarios y expertos es la pérdida de atractivo de determinados oficios industriales entre las nuevas generaciones. Durante décadas, buena parte del imaginario social asoció el éxito profesional con estudios universitarios y trabajos vinculados al sector servicios o a profesiones de oficina. Como consecuencia, numerosos empleos técnicos e industriales fueron perdiendo prestigio social pese a ofrecer estabilidad laboral y salarios competitivos.

En muchos casos, además, los jóvenes poseen una imagen desactualizada de la industria. Los expertos subrayan que buena parte del sector industrial actual poco tiene que ver con la visión tradicional de trabajos repetitivos, físicamente duros o alejados de la innovación tecnológica. Las fábricas modernas incorporan cada vez más automatización, digitalización y procesos avanzados que requieren alta cualificación técnica. Sin embargo, esa transformación no siempre ha ido acompañada de un cambio en la percepción social del sector.

El problema se agrava especialmente en territorios industriales tradicionales. Comarcas vinculadas históricamente al metal, textil, automoción o manufactura están observando cómo gran parte de sus trabajadores veteranos se aproxima simultáneamente a la jubilación. En zonas como Alcoy y otras áreas industriales españolas, empresarios y sindicatos alertan ya de dificultades crecientes para sustituir perfiles técnicos especializados.

Uno de los elementos que más preocupa al tejido empresarial es la desaparición progresiva de la figura del aprendiz y de los mecanismos tradicionales de transmisión del conocimiento técnico. Durante décadas, muchos oficios industriales se aprendían mediante modelos de acompañamiento práctico dentro de las empresas. La pérdida de estos sistemas de aprendizaje informal ha debilitado parte de la transferencia generacional de experiencia profesional.

Precisamente por ello, el informe y numerosos especialistas señalan a la Formación Profesional Dual como una de las principales herramientas para afrontar el desafío. Este modelo combina formación académica con prácticas reales en empresas y busca reducir la distancia entre el aprendizaje y el mundo laboral. La secretaria general de Formación Profesional, Esther Monterrubio, afirmó recientemente que la FP Dual constituye “un elemento fundamental para afrontar el reto del relevo generacional”.

Desde el curso 2024-2025, España ha generalizado el modelo de FP Dual en todo el sistema, incorporando formación práctica obligatoria en empresas que puede representar entre el 25% y el 50% del currículo. El Gobierno considera que este cambio estructural permitirá adaptar mejor la formación a las necesidades reales de los sectores productivos.

Sin embargo, el informe también detecta importantes limitaciones en el desarrollo actual de este modelo. Apenas el 3,3% de las empresas industriales participa actualmente en programas de FP Dual, una cifra muy reducida si se compara con otros países europeos de fuerte tradición industrial como Alemania o Austria.

La escasa implicación empresarial constituye uno de los grandes obstáculos señalados por los expertos. Muchas pequeñas y medianas industrias carecen de recursos, tiempo o estructura suficiente para incorporar estudiantes en formación dual. Otras empresas reconocen dificultades para encontrar tutores especializados capaces de acompañar adecuadamente el aprendizaje práctico de los jóvenes.

El informe advierte además de que el problema del relevo no afecta únicamente a los trabajadores industriales, sino también al propio profesorado de Formación Profesional. El envejecimiento de los docentes de FP amenaza con generar nuevas dificultades precisamente en especialidades técnicas donde ya existe escasez de profesionales cualificados.

Según diversos análisis recientes, por cada 100 profesores de FP menores de 30 años existen más de 640 docentes mayores de 50 en algunas especialidades técnicas. Sectores como Electricidad, Informática, Automatización o Energías Renovables encuentran crecientes dificultades para atraer profesorado debido a que las condiciones salariales del sector privado suelen resultar más competitivas.

Este fenómeno crea una paradoja compleja para el sistema educativo: precisamente las áreas industriales y tecnológicas con mayor demanda laboral son también algunas de las más difíciles de cubrir tanto en empresas como en centros de formación.

Los expertos consideran que España afronta así un desafío estructural que va mucho más allá de la educación. La capacidad del país para mantener competitividad industrial dependerá en gran medida de su capacidad para formar nuevas generaciones de trabajadores técnicos cualificados. El problema adquiere además especial relevancia en un contexto europeo marcado por la transición energética, la reindustrialización y la creciente competencia tecnológica global.

La Unión Europea lleva años insistiendo en la necesidad de reforzar la autonomía industrial estratégica del continente tras las tensiones derivadas de la pandemia, la guerra de Ucrania y las disrupciones en las cadenas de suministro internacionales. Bruselas considera prioritario recuperar capacidad productiva en sectores estratégicos como semiconductores, energías renovables, automoción eléctrica o tecnologías digitales.

En ese escenario, la falta de trabajadores cualificados aparece como uno de los principales riesgos para la industria europea. España, que históricamente ha mostrado un peso industrial inferior al de otras grandes economías europeas, podría enfrentarse a mayores dificultades si no logra reforzar su base de talento técnico.

Los autores del informe sostienen que la solución no pasa únicamente por aumentar el número de estudiantes de FP, sino también por cambiar la percepción social de la industria y modernizar la conexión entre formación y empleo. Para ello consideran fundamental reforzar la orientación académica, actualizar los contenidos formativos y mostrar a los jóvenes que muchos empleos industriales ofrecen estabilidad, innovación tecnológica y buenas perspectivas salariales.

También subrayan la necesidad de políticas públicas sostenidas a largo plazo. El envejecimiento de la población española implica que el relevo generacional será uno de los grandes desafíos económicos durante las próximas décadas, no solo en la industria, sino también en sectores como sanidad, construcción, transporte, agricultura o servicios técnicos especializados.

El informe concluye que la Formación Profesional se encuentra ante una oportunidad histórica. Tras años de crecimiento de matriculación y mejora de prestigio social, la FP podría convertirse en una de las principales herramientas para sostener la actividad industrial y facilitar la transición generacional del tejido productivo español. Sin embargo, los expertos advierten de que el tiempo para reaccionar comienza a estrecharse: las jubilaciones masivas ya han comenzado y la necesidad de nuevos perfiles técnicos seguirá creciendo durante la próxima década.

 educational
INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

¿Cuándo enseñamos a leer y escribir? **OPINIÓN**

El eslabón perdido de la alfabetización en la LOMLOE

Miguel Ángel Tirado. 8 de mayo de 2026

Enseñar a leer y a escribir constituye lo que entendemos por alfabetización. Se trata, probablemente, de uno de los procesos educativos más decisivos de la escuela, ya que abre oportunidades a todos los estudiantes, con independencia de su contexto, para progresar académicamente y participar plenamente en la vida social. Precisamente por ello, resulta pertinente preguntarse qué lugar ocupa en nuestro sistema educativo.

En las últimas dos décadas, el currículo ha evolucionado hacia un enfoque competencial, materializado en la actual LOMLOE (2020). Sin embargo, en medio de este giro se ha producido un fenómeno silencioso pero relevante: la progresiva desaparición de la enseñanza explícita del código escrito como objeto central en los primeros años de la escolaridad. Desde la propia perspectiva curricular, la pregunta resulta inevitable: ¿en qué momento se aprende realmente a leer y a escribir?

El análisis del Real Decreto de Educación Infantil revela una clara intención de evitar la enseñanza formal temprana de la lectura y la escritura. El texto normativo propone únicamente una “aproximación” a estos aprendizajes, en coherencia con un enfoque centrado en la experiencia y el desarrollo global del niño. Este planteamiento, en sí mismo, no resultaría problemático si no fuera porque excluye la enseñanza de los fundamentos que, de acuerdo con la investigación, facilitan el aprendizaje de la lectura y la escritura y, sobre todo, contribuyen a prevenir dificultades posteriores.

Así, elementos clave como la conciencia fonológica, el principio alfabético o las correspondencias grafema-fonema apenas aparecen desarrollados en la normativa, o lo hacen de forma residual. Algo similar ocurre con aspectos instrumentales como la direccionalidad del trazo, la pinza funcional, el desarrollo grafomotor o los fundamentos perceptivo-motrices que lo sustentan. En contraste, el desarrollo del lenguaje oral, pilar fundamental de la alfabetización, sí ocupa un lugar claro en el currículo. El resultado es un sistema que ni enseña el código escrito ni garantiza las condiciones necesarias para que pueda aprenderse con éxito.

Podría pensarse que estos aprendizajes se abordan en Educación Primaria. No obstante, el Real Decreto de esta etapa muestra una realidad distinta. La lectura y la escritura adquieren aquí un papel central, pero desde una perspectiva fundamentalmente competencial. Desde los primeros cursos se espera que el alumnado no solo comprenda textos, sino que sea capaz de analizarlos de forma acompañada. Pero ¿cuándo ha aprendido a leer? Asimismo, se le exige que escriba con planificación y revisión, aunque, ¿en qué momento se le ha

enseñado a escribir? En definitiva, se trabaja sobre el uso del lenguaje, pero no se explicita cómo se adquiere el dominio del código escrito que lo hace posible.

Surge así una tensión difícil de ignorar: en Educación Infantil se evita la enseñanza formal del código, mientras que en el primer ciclo de Educación Primaria se presupone su dominio. Entre ambos momentos, el currículo deja en la penumbra el proceso de construcción de la alfabetización. ¿Se está asumiendo que el aprendizaje de la lectura y la escritura emerge de forma espontánea?

Resulta llamativo que, décadas después de las propuestas de aprendizaje “natural” de la lengua escrita — inspiradas en la adquisición del lenguaje oral—, el currículo actual mantenga formulaciones que parecen asumir, al menos parcialmente, esa lógica. Así, en el primer ciclo de Educación Primaria se espera que el alumnado produzca textos “desde las diferentes etapas del proceso evolutivo de la escritura”, como si esta se desarrollara de manera espontánea en función de su maduración. No obstante, la evidencia acumulada es clara: ni la lectura ni la escritura se adquieren de forma natural, sino que requieren una enseñanza explícita, sistemática y progresiva, especialmente en las primeras edades.

Conviene recordar una idea fundamental: leer y escribir no son fines en sí mismos, sino instrumentos para aprender. Permiten acceder al conocimiento, reflexionar sobre él y comunicarlo. Para cumplir esta función, requieren un grado suficiente de automatización, que solo se alcanza mediante práctica deliberada y una enseñanza adecuada.

La investigación ha mostrado de forma consistente que, cuando la decodificación no se automatiza, la comprensión lectora se ve comprometida, ya que los recursos cognitivos se destinan al reconocimiento de palabras en lugar de a la construcción de significado. Algo similar ocurre con la escritura: sin fluidez en el trazo y dominio ortográfico, el esfuerzo mecánico limita su uso para pensar. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la lengua escrita no es un elemento accesorio, sino una condición necesaria para que la lectura y la escritura puedan cumplir su función en la escuela.

Nos encontramos así ante una paradoja: un currículo que evita la enseñanza explícita en los primeros años, prioriza el uso competente del lenguaje en etapas posteriores, pero no articula el aprendizaje del código escrito como proceso. Un currículo que no enseña explícitamente a leer y escribir, pero sí exige que se haga con competencia.

Este vacío resulta especialmente problemático para los estudiantes con mayores dificultades de aprendizaje o con menor exposición previa a la lengua escrita, ya que es precisamente este grupo el que más depende de una enseñanza estructurada, explícita y sistemática. Cuando esta no se garantiza, el riesgo de desigualdad aumenta y la alfabetización deja de cumplir una de sus funciones esenciales: actuar como instrumento de equidad. ¿No estaremos produciendo una forma de segregación invisible bajo un discurso de inclusión?

A la luz de lo expuesto, si el currículo evita enseñar el código en Educación Infantil y presupone su dominio en Educación Primaria, cabe preguntarse: ¿dónde, exactamente, se enseña a leer y a escribir? Tal vez ahí resida el eslabón perdido de la alfabetización escolar y una de las claves para comprender las dificultades actuales del sistema educativo.

Miguel Ángel Tirado Ramos. Profesor e Inspector de Educación (Funcionario de Carrera) en la Conselleria de Educación y la Universidad de Les Illes Balears

La FP ante el espejo: entre el cambio y el estigma

Antoni Hernández-Fernández. 11 de mayo de 2026

Llevamos años escuchando que la Formación Profesional (FP) «ha cambiado mucho». Y es verdad, ha cambiado. Pero quizás no tanto, ni tan rápido, como el contexto socioeconómico requiere. Y sobre todo, no ha cambiado un ápice en la cabeza de mucha gente.

Un estudio reciente publicado en el *Journal of Applied Youth Studies* por tres investigadores de la UB, la UPC y la UAB arroja datos que invitan a la reflexión (Valls et al., 2026). Siguiendo a más de 2.000 alumnos barceloneses durante su transición desde cuarto de la ESO a los estudios postobligatorios, los autores encontraron algo que rompe con el tópico: los alumnos que entran en FP no se desenganchan del sistema educativo, sino todo lo contrario. Su implicación conductual en el aula y sus resultados académicos autopercebidos aumentan tras esta transición, y de forma más pronunciada, que entre quienes cursan bachillerato. En otras palabras, la FP no arrastra a los jóvenes hacia actitudes contrarias a la escuela, ni al abandono escolar. A muchos, de hecho, les devuelve las ganas de estudiar. La FP es la manera de que prosigan sus estudios en un mercado laboral en el que, también es cierto, en muchas familias profesionales un ciclo formativo de grado medio (CFGM) se queda algo corto, y luego prosiguen con un ciclo formativo de grado superior (CFGS).

Este estudio aporta nuevas evidencias, en el contexto catalán, y matiza décadas de literatura sociológica (desde los estudios clásicos de Hargreaves (1967) hasta Van Houtte (2016)), que describía los itinerarios de la formación profesional (*vocational training*), como una vía hacia la resignación y el desapego escolar. Y sin embargo, el estigma persiste. ¿Por qué?

«El que vale, vale; y el que no, a FP»

Esta frase, que muchos docentes han oído, y alguno incluso ha pronunciado, resume una jerarquía implícita que sigue organizando, silenciosamente, buena parte de la orientación educativa en España al finalizar la ESO. El bachillerato como camino de los capaces. La FP como destino irremisible de los que no llegan “al nivel”.

El problema es estructural, no es solo cultural. Como Valls et al. (2026) revelan, los alumnos que optan por FP tienen, en promedio, padres con menor nivel educativo, una tasa significativamente mayor de origen inmigrante y peores resultados académicos previos. El 53% de los alumnos de FP en la muestra tenían padres sin ninguna titulación postobligatoria, frente al 23% en bachillerato. Solo el 13% de las familias de los alumnos de FP contaba con estudios universitarios, frente al 51% en la vía académica.

Eso se traduce, en las realidades cotidianas, en que estadísticamente le cuesta más a un alumno de familia sin estudios universitarios convencer a sus padres de que quiere hacer un bachillerato, y luego una carrera, y, viceversa, los padres con estudios universitarios son más refractarios a que sus hijos cursen un CFGM, entre otros motivos por aquello de ‘tú prueba el bachillerato, y a las malas siempre luego podrás hacer FP’. En muchos casos, nadie en el colegio les ha explicado, con convicción, que un ciclo formativo de grado superior puede ser una puerta igual de válida que una carrera universitaria, y muy bien remunerada, especialmente en sectores técnicos, y en profesiones donde la IA tiene poco que decir (Moreno-Izquierdo y Torres-Penalva, 2025). Me gustaría saber, algo que no desvela el estudio de Valls et al. (2026), cuantos estudiantes empujados al bachillerato se acaban estampando allí.

Y no es casualidad. Es reproducción social. Las familias con menos capital cultural y económico se siente arrastradas hacia la FP, no necesariamente porque sea la mejor opción para su hijo, sino porque es la más accesible, la menos costosa económicamente, en tiempo y en expectativas (de finalización y de empleo) y, en definitiva, porque el entorno no les ha transmitido otra narrativa existencial posible.

Lo que sí ha mejorado en la FP y lo que el aula enseña

Sería injusto ignorar lo que ha cambiado la FP. La FP dual, por ejemplo, ha ganado terreno en España, acercando la formación a las empresas y aumentando la empleabilidad. Los nuevos ciclos en áreas como ciberseguridad, IA, automoción eléctrica, energías renovables, sanidad o atención a la dependencia, responden a necesidades laborales, todas ellas concretas y urgentes. Según el Observatorio de la FP en España, la tasa de inserción laboral de algunas familias profesionales supera con creces a la de muchas titulaciones universitarias.

Además, la reforma de la FP impulsada en los últimos años ha intentado flexibilizar los itinerarios, facilitar la permeabilidad entre la FP y la universidad, y certificar la experiencia laboral previa. Son pasos relevantes. También, por supuesto, el que se pueda acceder a un CFGS desde bachillerato también es otra oportunidad de ‘salto’ a la FP, no desdeñable. Empero, sin embargo, cuando un alumno de 4º de ESO llega a la tutoría o a la orientación psicopedagógica con dudas, la pregunta sigue siendo, a menudo: «¿Y no puedes intentar el bachillerato?».

Valls et al. (2026) aporta una reflexión relevante para el trabajo diario en secundaria: la implicación conductual al final de la ESO es un predictor significativo del rendimiento académico en el primer año de bachillerato. Es decir, y puede parecer una obviedad (pero hacen falta evidencias en educación, no me cansaré de repetirlo, máxime en “*Educational Evidence*”), pero los hábitos escolares (asistir a clase, no meterse en problemas, mostrar disposición activa al aprendizaje) importan, y mucho, para lo que viene después. Esto tiene una implicación directa para los docentes de los últimos cursos de la ESO: trabajar el compromiso escolar no es solo una cuestión de convivencia, o de supervivencia en el aula. Es una inversión en el futuro académico y personal del alumno, sea cual sea el camino que elija.

Y no todos los alumnos encajan en bachillerato. No porque les falte capacidad, en algunos casos, sino porque les faltará el sentido. Quizá porque les esperaría, tras formarse adecuadamente, una profesión y una vocación que les apasiona, y a la que se podrán dedicar (y les pagarán por ello), siguiendo la máxima nipona del *Ikigai*. Estaría bien, por cierto, un sistema de becas que realmente ayude a los más desfavorecidos a poder escoger, más allá del marco mental y social de sus padres.

La FP no necesita solo más recursos o mejor imagen institucional. Necesita que los propios docentes de secundaria dejemos de transmitir, conscientemente o no, que es un itinerario de consolación, un segundo plato. También que la orientación educativa funcione en secundaria, que deje de ser un mecanismo de deriva, heredado de la disociación entre FP y BUP del siglo XX, y se convierta en un espacio de reflexión y exploración genuina de los intereses y el contexto de cada alumno. Los datos de Valls et al. (2026) son claros: muchos jóvenes que llegan a la FP con su autoconcepto académico por los suelos florecen allí. No a pesar de haber elegido FP, sino gracias a ella y a sus profesionales.

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnologia, profesor de

Entre pitos y flautas, de mal en peor **OPINIÓN**

Joan Nonell. 13 de mayo de 2026

El Departamento de Educación vuelve a sorprender al mundo educativo con una medida que, supongo, habrá sido avalada y consensuada por el grupo de insignes pedagogos que lo asesoran, por el Consejo Escolar de Cataluña y por las direcciones de centros educativos y asociaciones de familias de alumnos. A quien seguro que no han consultado, a tenor del posicionamiento radicalmente en contra de los claustros en la mayoría de los institutos afectados, es al profesorado y a los sindicatos que los representan. Tampoco esto es una novedad si repasamos el histórico de actuaciones emprendidas por la *Conselleria*, empezando por el último y famoso *acord de país* firmado por el ejecutivo y las organizaciones de trabajadores subsidiarias -siempre dispuestas a facilitar favores en condiciones preferentes a quien los subvenciona-, a espaldas del colectivo docente y sus representantes mayoritarios.

Esta última medida consiste en introducir a *mossos d'esquadra* de paisano en los institutos que presentan mayores problemas de convivencia. Se trata, nos dicen, de un plan piloto, pero lo cierto es que, dando a conocer sólo algunos de los centros elegidos, los han promovido de forma inmediata a la estigmatización. Uno de estos centros, el instituto Eugeni d'Ors de Hospitalet de Llobregat, me resulta especialmente familiar, ya que formé parte de su claustro entre los años 2006 y 2010, habiendo sido jefe de estudios durante los tres últimos cursos que estuve allí destinado. No negaré que buena parte de mi labor, durante aquellos cursos, consistió en afrontar la conflictividad latente -como reflejo de las problemáticas sociales del barrio- y la declarada -como consecuencia del abandono de las instituciones y de las autoridades educativas, que nunca nos facilitaron la tarea de pacificar el centro. Aunque ignoro cuál es la situación actual del Eugeni d'Ors, y toda comparación resulte odiosa, no creo que el nivel de conflictividad actual sea superior al que vivimos durante aquellos años.

En aquella ocasión, necesitamos la complicidad de todo el claustro, de una comisión de convivencia que se reunía dos veces por semana, y de la determinación de utilizar todas las herramientas que nos ofrecía la normativa de régimen interno y la voluntad de buscar soluciones no sólo coercitivas, sino sobre todo educativas, para transformar la permisividad y la indisciplina, el miedo y la hostilidad, en un espacio seguro para todos los alumnos. Con una media de expedientes disciplinarios por encima de los 50 por curso, con algunas inhabilitaciones incluidas, pero también con la derivación de los alumnos más inadaptados hacia la UEC existente en el municipio, así como con la creación de un aula taller interna de diversificación curricular, cuando se nos denegó la opción de disponer de otros recursos externos para atender las necesidades educativas de nuestro alumnado, procuramos dar respuesta, caso a caso, acordando siempre las actuaciones a emprender con las familias y sin necesidad de recurrir al autoritarismo policial. Su presencia no nos era extraña, pero se limitaba a la vigilancia de los espacios externos del centro y a la petición de información en la investigación de algunos delitos cometidos en el barrio, en un contexto de enfrentamiento entre bandas latinas por la hegemonía del territorio y la captación de adeptos.

No nos libramos de tensiones y malestar, recibimos amenazas y pintadas en las paredes externas del instituto, pero logramos aislar el centro de la presión y la inseguridad latente con la que se nos quiso amedrentar. Tampoco despertamos demasiadas simpatías entre las autoridades educativas municipales, alarmadas por el elevado número de expedientes y medidas disciplinarias aplicadas, que promovían un despliegue creciente de estrategias de resolución de conflictos a través de la mediación, talleres de prevención y actividades de integración de los adolescentes. Nunca nos negamos a participar en aquellos programas, pero no cedimos ante las insistentes demandas de reducir el volumen de medidas disciplinarias cuando se incumplían las normas de convivencia. La petición de elaboración de un Proyecto de Convivencia fue la última manifestación del marcaje institucional a que me vi sometido, antes de abandonar el cargo por discrepancias internas sobre el modelo de promoción y mejora de los resultados académicos. Han pasado más de quince años y parece que, por lo que refiere al Eugeni d'Ors, volvemos a estar de nuevo en las mismas.

Visto en perspectiva, que ahora se ceda la gestión de la convivencia y el control disciplinario del centro a la policía es una evidente prueba del fracaso de toda la institución educativa, empezando por los políticos y terminando por las familias. Limitar el margen de actuación de los docentes, los más capacitados para detectar malestares y conflictos en el aula, a la hora de tomar decisiones, no sólo va contra toda lógica, sino que además les convierte en parte del problema en tanto que se debilita y cuestiona su autoridad, exponiéndolos a ser también víctimas de la violencia escolar. Es como pedir a los jueces que renuncien al uso de las leyes para fundamentar y emitir sus sentencias. El resultado no puede ser otro que la promoción de la arbitrariedad y la incertidumbre, entornos nada favorables, ya no para la transmisión de conocimientos, sino para la más ínfima interacción educativa.

Aunque no soy capaz de vislumbrar detrás de la medida otra cosa que precipitación e impulsividad, no deja de parecer un paso más en la dirección astutamente planificada de demolición sistemática de la institución escolar pública. Cuando la comunidad cede la competencia disciplinaria a un ente que antepone la seguridad a la formación, aquella distancia que separaba el espacio educativo de la calle, que nosotros, en el Eugeni d'Ors

hace 15 años, quisimos preservar a toda costa para ofrecer confianza y serenidad, favoreciendo los objetivos madurativos y el crecimiento personal de cada alumno en un contexto social nada favorable y saturado de violencias estructurales, simplemente desaparece.

Cuando la policía entra en un instituto, entra también con ella toda la problemática que la sociedad arrastra y que no garantiza el necesario aislamiento que se requiere para el éxito escolar de nuestros alumnos. Estamos pues ante otra chapuza, una huida hacia adelante de los responsables de las políticas educativas para poner freno a la creciente conflictividad experimentada en las aulas en los últimos tiempos, después de haber promovido, durante años, el abandono de la gestión rigurosa de la convivencia en los centros, bajo principios ideológicos que sostenían que, como el crecimiento de las coles, la paz y el buen ambiente en la escuela dependen exclusivamente de condicionamientos naturales y que la gestión de los conflictos se resuelve por sí sola entre iguales, sin intervencionismo ni normativas sancionadoras. De mal en peor, entre la visión de la escuela como el reflejo de la dureza del barrio, o la de una Arcadia idílica y feliz, hace ya demasiado que se ha dejado de preservar el principio que ha guiado desde siempre la educación, que no es otro que enseñar a nuestros niños y adolescentes a convivir. Y ésta -y no otras- sí que es una atribución plenamente docente.

Licenciado en filosofía, ejerce de profesor de filosofía en centros de enseñanza públicos del área metropolitana de Barcelona.

“EL DIARIO de la EDUCACIÓN”

Cuando la innovación construye ciudadanía

De Bolivia a Paraguay, pasando por México: escuelas iberoamericanas que ya demuestran que innovar en educación significa aprender a cuidar lo común y participar en la vida colectiva

Pablo Gutiérrez de Álamo. 11 mayo 2026

En una escuela de Oruro, en Bolivia, un grupo de estudiantes trabaja con cerámica ancestral y tecnología para reflexionar sobre el impacto de la actividad minera en su comunidad. En otros centros educativos de zonas rurales de Paraguay y México, el aprendizaje adopta la forma de emprendimiento, liderazgo juvenil o sostenibilidad ambiental. Son propuestas que enseñan a mirar el entorno, a reconocer problemas comunes y a comprender que la educación tiene mucho que ver con la vida que compartimos.

Estas experiencias dicen mucho sobre lo que a veces olvidamos cuando hablamos de innovación educativa. Mientras debatimos en seminarios, congresos y foros especializados, hay escuelas en Iberoamérica que ya muestran, en la práctica, que innovar también significa aprender a cuidar lo común, comprender el propio entorno y participar en la vida colectiva. No como un discurso añadido, sino como parte misma de la experiencia educativa.

En un momento en que vuelve a cobrar fuerza el debate sobre el papel de la escuela en la vida democrática, conviene detenerse en este tipo de prácticas. No porque ofrezcan respuestas cerradas, sino porque recuerdan algo esencial: *la relación entre educación y democracia no se sostiene solo en los contenidos que se enseñan, sino también en las experiencias que la escuela hace posibles.*

La educación, más que una suma de metodologías o recursos, es un acto profundamente humano. Es el puente entre lo que somos y lo que aspiramos a ser como sociedad. No se trata de una idea nueva. *Las grandes transformaciones educativas han estado ligadas a proyectos de cambio social.* Los movimientos de alfabetización en América Latina o las pedagogías críticas recuerdan que enseñar nunca fue una tarea neutral, sino una forma de entender la realidad, ponerle nombre y actuar sobre ella. Hoy, en un mundo atravesado por la desigualdad, la polarización y la desinformación, esta mirada sigue siendo imprescindible.

En este contexto se han celebrado en Madrid las *I Jornadas sobre educación, innovación y democracia*, impulsadas por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) en colaboración con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España. Bajo el lema *“Innovación para construir ciudadanía”*, el encuentro ha planteado la necesidad de ir más allá de metodologías o herramientas y preguntarse para qué innovamos y al servicio de qué sociedad.

Pero lo más relevante no está solo en el debate, sino en lo que ya está ocurriendo en muchas escuelas. En el marco de estas jornadas se han entregado los premios *“Innovación y ODS en los centros educativos”*, que a lo largo de sus cuatro convocatorias han reunido más de 1.000 proyectos procedentes de más de 20 países iberoamericanos. Lejos de ser iniciativas aisladas, reflejan una tendencia creciente. Cada vez más centros están repensando la innovación desde el compromiso con su entorno y con los desafíos de nuestro tiempo.

El proyecto boliviano premiado, *Manos de Barro, Corazón de Montaña*, convierte el aprendizaje en una forma de leer el territorio, cuidar la memoria y asumir una responsabilidad compartida frente a un problema ambiental. A través del trabajo con cerámica, tecnología y saberes locales, el alumnado analiza el impacto de la minería en su entorno y transforma ese conocimiento en expresión colectiva y acción comunitaria.

En México, el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario No. 71 de Tlalnepantla ha desarrollado un modelo colaborativo de emprendimiento rural que articula formación técnica, desarrollo comunitario y oportunidades económicas reales para los jóvenes. La innovación, en este caso, no consiste en introducir elementos externos, sino en reorganizar los recursos del propio territorio y ponerlos al servicio del aprendizaje.

Finalmente, el proyecto *Hijas del Bosque*, del Centro Educativo Mbaracayú en Paraguay, ha sido también reconocido por su capacidad para unir educación rural e indígena, igualdad de género, liderazgo juvenil y sostenibilidad ambiental. Amplía horizontes vitales para muchas jóvenes y refuerza su papel dentro de la comunidad. Junto a estos proyectos, las menciones especiales en Perú, Chile y Uruguay dibujan un mapa de experiencias que, desde la primera infancia, muestran cómo la innovación puede arraigar en contextos muy diversos sin perder su sentido social.

Estas iniciativas no destacan únicamente por su valor pedagógico, sino porque muestran que *la escuela puede implicarse en los retos sociales actuales*. Lejos de quedar al margen, puede convertirse en un espacio desde el que comprenderlos y actuar. En este contexto, resulta clave seguir impulsando una conversación pública que permita reconocer y poner en valor estas prácticas. No solo para visibilizar el trabajo de muchos centros, sino también para acompañarlo y aprender de él.

Desde las instituciones, las organizaciones y el conjunto de actores implicados tenemos una responsabilidad compartida para darles voz y hacer visible su sentido público. Cuando la educación abre espacios de participación, fortalece vínculos y conecta el aprendizaje con la vida, la innovación deja de ser una etiqueta y se convierte en una práctica con sentido. Y, en ese proceso, no solo transforma la educación, sino que empieza a transformar también la sociedad.

El profesorado valenciano exige más recursos en su primera huelga indefinida en décadas

Recuperar el 20 % del poder adquisitivo perdido desde 2010, menos ratios, cubrir las bajas inmediatamente, recuperar las plantillas y un largo etcétera son el núcleo duro de la discrepancia con Educación

Pablo Gutiérrez de Álamo. 13 mayo 2026

Han pasado casi 40 años desde la última huelga indefinida convocada en la educación valenciana. Fue en 1988. Desde este lunes, los cinco sindicatos principales, STEPV, CCOO, UGT, CSIF y ANPE han llamado a más 75.000 docentes a un paro indefinido.

Bajada de ratios y aumento salarial están en la base del conflicto que, después de meses de negociaciones, no han sido escuchados por la Conselleria de Educación, en manos desde hace seis meses de Carmen Ortí.

Los dos primeros días se han saldado con importantes movilizaciones que los sindicatos cuantificaron en unas 40.000 personas en las calles, así como con un seguimiento que iba del 80 al 90 %. Según Educación, ese porcentaje era del 50 %.

Salarios

Los sindicatos reivindican la recuperación del poder adquisitivo del profesorado, cuyo complemento autonómico no se ha movido en los últimos 20 años.

Una congelación que parece casi una bajada después de tantos años, varias crisis económicas y las subidas de precios de los últimos años.

A esto se suma que la Comunidad Valenciana vive, en buena parte de su territorio una situación de tensión con la vivienda importante. Los precios han subido mucho en estos años, así como los alquileres vacacionales, que impiden a muchas personas a tener una vida normalizada en las poblaciones donde tienen su trabajo.

Aseguran los sindicatos, además, que la Comunidad Valenciana es una de las que peor paga a sus profesionales de la educación.

Además de la subida, esperan que haya una cláusula de revisión salarial que ate la nómina al IPC y el abono de todos los complementos autonómicos en las pagas extra.

Ratios

Las elevadas ratios son otro de los problemas que han puesto sobre la mesa los sindicatos. Reclaman una bajada importante para poder hacer frente a unas aulas cada vez más complejas en su conformación.

Reclaman pasar de los 25 niños y niñas en primaria a 15, y bajar de los 30 y 25 en ESO y Bachillerato a un máximo de 20.

Junto a esta bajada exigen la creación de 2.000 plazas nuevas y la contratación de personal para reforzar la atención a la diversidad.

Otras cuestiones

Las infraestructuras están en el punto de mira de los sindicatos también. Demandan un plan para la reconstrucción de los centros afectados por la DANA, muchos de los cuales siguen en una situación imposible año y medio después del desastre.

También reclaman un plan para la climatización de los centros, una de las reclamaciones más antiguas que hace años llevó a los estudiantes a protagonizar varias jornadas de protesta.

Exigen la recuperación de puestos de trabajo eliminados con la entrada del gobierno de Mazón, que paralizó los acuerdos adquiridos entre los sindicatos y el gobierno del Botànix y que preveía la entrada de 5.000 docentes en el sistema.

Los recortes del gobierno de Mazón se notaron particularmente en las escuelas oficiales de idiomas, que perdieron cientos de aulas, miles de plazas y decenas de puestos de trabajo.

Junto a todo esto, reclaman las sustituciones inmediatas en las bajas, la contratación de personal de administración que pueda eliminar parte de la burocracia que asume el profesorado.

Otras medidas en las condiciones laborales que mejoren las tutorías, las licencias por interés particular, las reducciones de jornada para mayores de 55 años, la cobertura de la pérdida salarial a los 91 días al personal de MUFACE y la jubilación a los 60 años de todo el profesorado.

La defensa de la lengua valenciana también está entre las reivindicaciones sindicales. El gobierno de Mazón decidió realizar una consulta a las familias sobre la lengua que debía ser vehicular en cada centro. Una consulta muy criticada por buena parte de la comunidad educativa que no comprendía el problema que suponía el sistema implantado por el anterior ejecutivo y que se leyó como un ataque a dicha lengua.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

¿Se debe deliberar en la evaluación final? OPINIÓN

La ingenuidad normativa y la miseria deontológica no explican por sí solas que los docentes acaben siendo evaluadores silentes en la sesión de evaluación final. Hace falta también el incumplimiento de otras normas y cierta querencia por la burocracia digital

Mariano Martín Gordillo. 07-05-2026.

En la primera quincena de mayo, cuando aún falta más de un mes para que finalice el curso, tiene lugar en la mayoría de los institutos y colegios españoles la evaluación final de 2º de bachillerato. En esa reunión se decide si el alumno o la alumna puede presentarse a la convocatoria ordinaria de la PAU y se determina la calificación media del bachillerato con que concurrirá a ella. Es decir, el 60 % de su nota en la fase de acceso a la universidad y 6 de los 14 puntos en juego para entrar en los estudios deseados.

En la evaluación final se califican las 8-9 materias del 2º curso, pero la decisión de titulación en bachillerato y la calificación media obtenida corresponde a las 16-18 materias cursadas en la etapa. Se trata, por tanto, de una sesión crucial para el futuro académico de los jóvenes porque, tras la convocatoria ordinaria de la PAU, las posibilidades de acceder a los diferentes grados en las universidades públicas españolas quedan muy limitadas. Por otra parte, el alumnado que prefiere cursar estudios de formación profesional también ve recortada la duración de ese curso y, si no consigue obtener el título de bachiller en ese momento, verá muy reducidas las opciones para acceder a las especialidades de la formación profesional tras la evaluación extraordinaria. Son algunos de los efectos de que la duración real del curso de 2º de bachillerato no la marque el calendario escolar establecido en las normas sino las anómalas fechas de celebración de una prueba externa que se ha convertido en un verdadero rito de paso generacional.

Durante décadas, las sesiones de evaluación final de 2º de bachillerato (y antes de COU) han sido espacios deliberativos en los que se ha intentado mitigar el efecto de que la actitud y responsabilidad de un único docente pudiera condicionar, de manera determinante, la posibilidad de que un alumno o alumna acceda a los estudios deseados. Por eso, las reuniones de evaluación están concebidas como espacios de diálogo en los que se analizan con mesura y detalle las circunstancias, las competencias desarrolladas y las probabilidades de progreso en los estudios a los que aspira el alumnado, intentando evitar que las dificultades en alguna de las 16-18 materias cursadas se puedan convertir en un Rubicón insuperable.

El carácter deliberativo de la evaluación final y su enorme importancia son los motivos por los que las jefaturas de estudios suelen reservar una hora para la sesión correspondiente de cada grupo. Un tiempo que resulta necesario para el trabajo eficaz de unos equipos docentes que saben que tal reunión no debe limitarse a un

mero canto de notas. Sin embargo, en los últimos años se va extendiendo en determinados centros la costumbre de asignar a las sesiones de evaluación final de 2º de bachillerato apenas media hora. Incluso, algunas finalizan en apenas quince minutos.

Un cambio tan notable está pasando desapercibido y apenas es comentado en estos tiempos de burocracias digitales y adanismo pospandémico. Son varios los motivos que podrían explicar esa tendencia a devaluar las sesiones de evaluación final reduciendo el tiempo que se dedica a tan importante tarea. Entre ellos estarían la pobreza deontológica, la burocratización de las prácticas y los efectos de unas normas que unas veces son incumplidas de manera flagrante y otras se convierten en coartada para ensanchar el campo de la banalidad del mal.

La evaluación final ha sido siempre muy diferente en la educación secundaria y en la universidad. En aquella, la valoración de la madurez alcanzada, las competencias desarrolladas y las posibilidades de seguir con aprovechamiento estudios posteriores, hacen que las decisiones de los equipos docentes tengan carácter colegiado y naturaleza deliberativa. Nada que ver con la formación universitaria, en la que no existen las reuniones de evaluación final y es únicamente la yuxtaposición administrativa de calificaciones lo que determina la obtención del grado correspondiente y la nota media final. No obstante, desde hace algún tiempo, las universidades han introducido una suerte de medida de gracia que, en determinadas circunstancias, permite obtener el grado universitario, aunque en una asignatura no se haya alcanzado un resultado positivo.

Quizá fue ese procedimiento el que inspiró que el artículo 22.3 del RD 243/2022 estableciera que, bajo ciertas condiciones, un alumno o alumna de bachillerato pudiera obtener el título con una calificación inferior a 5 en una materia. Eso sí, tras la evaluación extraordinaria. Es decir, en un momento en el que ya ha tenido lugar la convocatoria ordinaria de la PAU, justamente aquella en la que están en juego 8 de los 14 puntos con que se ordena la prelación para la admisión en los distintos grados de las universidades públicas españolas. Por tanto, las plazas disponibles en muchos de sus grados se agotan tras esa primera convocatoria, quedando tras la PAU extraordinaria solo las plazas sobrantes en los grados menos demandados. Pero eso no ocurre en las universidades privadas, para las que solo es necesario haber superado la fase de acceso. De modo que esa supuesta medida de gracia resulta una desgracia para los jóvenes pertenecientes a las familias con menos recursos y solo beneficia a aquellos cuyas familias tienen medios para pagar los estudios deseados en las universidades privadas.

Lo peor de esa medida (quizá bienintencionada) es que no advierte las consecuencias, perversamente desiguales, de aplazar a la evaluación extraordinaria esa supuesta amnistía que trunca el futuro de unos (los que tienen menos medios) y acaba resultando generosa para otros (los de esas familias que pueden pagar universidades privadas). Y ello porque una deontología depauperada hace que algunos docentes (que podrían haber accedido a la función pública con alguna calificación negativa, ya que en las oposiciones se anulan la mínima y máxima si difieren en 3 o más puntos) no estimen necesario deliberar sobre cada caso antes de decidir la calificación en la evaluación final ordinaria con la excusa de que el alumno o la alumna podrá titular con su materia suspensa en la evaluación extraordinaria. De ese modo, ejercen una suerte de derecho de veto implícito y provocan un castigo un tanto sádico que viene a consistir en que no te facilito ahora que lo necesitas, pero sin que nada cambie serás perdonado cuando eso ya no te sirva de nada. La proliferación de alumnos de institutos públicos que, desde 2022, salen de la evaluación final con una materia suspensa y 15-17 aprobadas (y, por tanto, con sus alas formativas cortadas) debería merecer mayor atención por parte de los servicios de inspección y los responsables de las administraciones educativas. Especialmente, porque ello tiene consecuencias desiguales según las posibilidades económicas de cada familia.

Pero la ingenuidad normativa y la miseria deontológica no explican por sí solas que los docentes acaben siendo evaluadores silentes en la sesión de evaluación final. Hace falta también el incumplimiento de otras normas y cierta querencia por la burocracia digital.

No deja de ser curioso que quienes invocan y se aferran al artículo 22.3 del RD 243/2022 para alejar de sí la funesta manía de pensar, sean los mismos que obvian una verdad de Perogrullo como que la sesión de evaluación final es el momento de la calificación final. Y, a sabiendas o no, incumplen de manera manifiesta lo previsto en otras normas. Por ejemplo, en Asturias el artículo 35.1 de la Resolución del 28/04/2023 establece que “la última de las sesiones de evaluación tendrá carácter de evaluación final de curso ordinaria, y en su transcurso se evaluará y calificará al alumnado del grupo”. En su transcurso, no antes de dicha sesión. Sin embargo, en algunos centros, antes de su comienzo ya están puestas las calificaciones, incumpliendo lo previsto en la norma y el más básico sentido común sobre lo que significa una reunión de evaluación final. Las consecuencias son evidentes. Con el trabajo burocrático digitalmente hecho, el docente puede permanecer mudo en esa evaluación final que quizá no dure más de quince minutos porque se entiende que no hay más que hablar. Tan solo conocer quién titula por yuxtaposición de calificaciones positivas y quién queda para la convocatoria extraordinaria, Y ello, aunque las capacidades desarrolladas y lo aprendido en el conjunto de las 16-18 materias cursadas pudiera permitirle acudir a la PAU en la convocatoria ordinaria con posibilidades evidentes de acceder a los estudios deseados en la universidad pública más cercana.

Es importante destacar que el empeño en que las notas lleguen puestas a la sesión de evaluación final acaba reduciendo esas sesiones a un mero trámite. Y ello sucede por las crecientes querencias burocratizadoras de aquellos centros que tienden a confundir evaluación con calificación, prisa con eficacia y digitalización con

desresponsabilización. Es un fenómeno bien visible, pero que pasa inadvertido en estos tiempos de sublimación del examen y de continua erosión del calendario escolar en detrimento del tiempo realmente disponible para la enseñanza y el aprendizaje.

Antes de la implantación de la LOGSE, en algunos institutos públicos inventamos unas sesiones de preevaluación (antecedente de las reuniones de equipos docentes que recogieron luego las normas), previas a la evaluación final del COU. Entre otras cosas, su propósito era dialogar para intentar reducir la sangría que provocaba el derecho de veto, entonces no silente sino orgulloso, que practicaban algunos docentes que reducían la evaluación a (des)calificación. Varias décadas después, el declive demográfico ha hecho que el acceso a la universidad ya no sea lo relevante, sino que la PAU (que ya no es selectividad) no busca ahora la criba, sino la ordenación (objetiva y meritocrática) de los solicitantes para la admisión en los distintos grados de las universidades públicas.

Sin embargo, en esta época en que algunos centros parecen dedicar más tiempo y atención a la preparación de la ceremonia social de la graduación extraescolar que a la deliberación profesional sobre graduación académica, se extiende la costumbre de que las calificaciones de las materias sean consignadas antes del comienzo de la evaluación final. Ello impide el debate, reduce la evaluación a veredicto y atrapa a algunos docentes en ese absurdo veto que, al evitar que el equipo delibere, acaba ocultando de manera tácita, pero no menos dramática, el futuro para la parte menos favorecida del alumnado.

La gravedad de todo ello y su creciente inequidad se hacen especialmente patentes si se tiene en cuenta que en 2002 había en España 19 universidades privadas, que en 2012 había 29, que en 2022 (el año del RD 243 y su dichoso artículo 22.3) había 42 y que hoy rondan las 50. Justamente el número de universidades públicas que hay actualmente en España. Un país en el que desde 1998 no se ha creado ninguna nueva, pero en el que las universidades privadas van camino de triplicar su número en lo que va de siglo.

Es verdad que esa manera de plantear la evaluación final en algunos institutos públicos (sería interesante conocer cómo se hace en los colegios privados) y sus consecuencias en las convocatorias ordinaria y extraordinaria de la PAU, se corregirían con pequeños cambios normativos y con algo tan necesario como retrasar las fechas de la prueba. Por ejemplo, dejando su convocatoria extraordinaria para el mes de septiembre, con lo que la PAU ordinaria podría celebrarse al final del curso escolar. Tales medidas serían normativamente sencillas y compensarían en parte la desventaja que ahora tienen aquellos alumnos cuyos recursos económicos no les permiten sortear el componente meritocrático de la PAU pagando sus estudios en las universidades privadas.

No obstante, conviene tomar conciencia de que los institutos públicos también contribuyen a los privilegios de las élites si los funcionarios docentes consignan sus calificaciones, cuál si fueran veredictos, antes de que comience la evaluación final. Por eso, es necesario que las actas no se abran antes del comienzo de tales reuniones y que no se reduzca el tiempo disponible para que los docentes deliberen sobre algo tan importante como la formación alcanzada por cada alumno y alumna y sus posibilidades de progreso en estudios posteriores. Si las calificaciones ya están puestas antes de que la reunión comience, aquel mal sádico con que algunos profesores ejercían hace décadas su pretendido derecho de veto se convierte ahora en la banalidad del mal. Esa que propician aquellos que, convertidos en evaluadores silentes, renuncian a deliberar en la evaluación final

Ángel Ubach, psicólogo e investigador en intervención psicoeducativa: "Sin atención no hay memorización: el insomnio tecnológico está alterando los procesos básicos del aprendizaje" ENTREVISTA

¿Es la prohibición de los móviles una solución real o un parche ante la incapacidad de educar en la era digital? Ángel Ubach, psicólogo escolar con más de una década de experiencia en las aulas de Barcelona y autor de El proyecto de Pablo, analiza en esta entrevista la arquitectura neurobiológica que hace a los adolescentes vulnerables al algoritmo. Desde el desajuste entre el sistema límbico y la corteza prefrontal, hasta el fenómeno del vamping y la "externalización" de la identidad en redes sociales, Ubach disecciona por qué los 16 años marcan un límite biológico crítico. Una conversación profunda sobre la pérdida de autoridad familiar, el círculo vicioso de la dopamina barata y la urgencia de devolver a los jóvenes el control sobre su propia atención.

N. García. 11-05-2026

La frontera entre el aula y la consulta clínica es cada vez más difusa. En la última década, el sistema educativo ha dejado de ser un mero espacio de transmisión de conocimientos para convertirse en el primer frente de batalla de una crisis de salud mental infantojuvenil sin precedentes. Ángel Ubach, psicólogo con más de diez

años de trayectoria en centros de Barcelona, se sitúa precisamente en ese eje de coordenadas donde la pedagogía y la clínica convergen.

Licenciado en Psicología y actual doctorando en la vertiente sanitaria, Ubach integra en su praxis una formación multidisciplinar que abarca desde las Humanidades hasta la Expertise en Afectividad y Sexualidad. Esta visión holística cristaliza en su obra *El proyecto de Pablo* (Alexia Editorial), un ejercicio de psicología divulgativa que disecciona las patologías silenciosas de la adolescencia contemporánea a través de la narrativa.

Padre de familia numerosa y conocedor profundo de la realidad docente, su perfil destaca por una capacidad analítica que huye de los diagnósticos superficiales. En esta entrevista, analizamos con Ubach el cambio de paradigma en la intervención psicoeducativa, la urgencia de una educación afectiva robusta y el papel del psicólogo escolar como pieza angular en la detección precoz de trastornos de salud mental.

¿Por qué considera que los 16 años es la "edad mágica" para esta prohibición, y no los 14 o los 18?

Siempre es arriesgado hablar de hitos en que el desarrollo y la maduración cerebral permiten determinadas acciones o aprendizajes. De ahí que, desde las ciencias, se intente responder de forma aproximada. Un ejemplo sencillo sería contestar a la pregunta: «¿Con cuántos meses aprende un bebé a caminar?». Se acepta que un bebé inicia la marcha sobre los 12 meses, sin embargo, la horquilla se situaría entre los 9 y los 18 meses.

Cuando hablamos de lo «normal» o «adecuado» debemos tener en cuenta que, a medida que avanzan los años de las personas que vamos a estudiar, conviene ser exponencialmente más prudentes que al considerar la deambulación infantil, ya que se multiplica la cantidad de experiencias que modulan el desarrollo neuronal y, por ende, las capacidades de una persona.

Seré claro, no existe una edad mágica: cada adolescente tiene una biología única y unas experiencias condicionantes que llevarán a su cerebro a adaptarse y desarrollarse en una u otra dirección. Lo que sí existen son procesos madurativos que, cuanto más esperemos, más asentados estarán. En esta maduración hay dos estructuras cruciales:

- *Sistema límbico*: simplificando y centrándonos en lo que nos interesa, está relacionado con la aparición de las emociones.
- *Corteza prefrontal*: relacionada con la regulación de las emociones y la toma de decisiones.

En la adolescencia existe un desajuste grande entre el sistema límbico, que suele estar mucho más activo, y la corteza prefrontal, que sigue en plena maduración. Con el tiempo, la distancia entre ese acelerador emocional, que es el sistema límbico, y los frenos, que serían la corteza prefrontal, es cada vez menor. Por ello, a los 16 años nos encontraremos con adolescentes algo menos explosivos y con cierta capacidad para planificarse y frenar determinadas conductas que pueden ser perniciosas, como hacer un uso abusivo de las pantallas.

Usted menciona a menudo que la autorregulación es incompleta en la adolescencia. ¿Cómo afecta esto específicamente a la adicción al scroll infinito?

Como decía, en ese momento el sistema límbico se encuentra con unos frenos poco funcionales. De ahí que ese scroll infinito facilite a los adolescentes dejarse llevar como quien cae por un tobogán sin fin. No requiere esfuerzo, las imágenes atrapan nuestra atención, y no hay una corteza prefrontal desarrollada que diga «hasta aquí». Si en lugar de scroll infinito tuviéramos una página que tarda en cargar cada tres vídeos, por ejemplo, podríamos empezar a instaurar lo que se ha hecho siempre respecto a la lectura o las series: «Acabo la página o el capítulo y me voy a la cama». O incluso ayudaría a planificarse: «Veo tres páginas de tres vídeos y dejo el móvil».

En su experiencia educativa, ¿cuál es la diferencia de rendimiento académico entre un alumno que practica vaping y uno que deja el móvil fuera del cuarto?

Desde pequeños, tratamos de ayudar a los chicos a ordenarse: hay que hacer cinco comidas al día, comer variado, los bebés deben dormir siesta y progresivamente la podremos ir retirándola, etc. Los hábitos ayudan al desarrollo cerebral, y el descanso es fundamental en procesos que impliquen mantener la atención y por tanto el interés o la motivación, pero también la capacidad de fijar contenidos en la memoria. Sin atención no hay memorización, pero, aunque se captaran contenidos nuevos, el rato de sueño es fundamental para que la memoria afiance y procese lo aprendido.

Hoy en día nos encontramos con adolescentes que se acuestan tardísimo, se despiertan como zombies, toman un Red Bull en el desayuno y se echan una siesta al llegar a casa después del colegio porque están agotados, para, finalmente por la noche, estar tremendamente conectados. Así te lo explican: «Es que yo me concentro mejor por la noche». Alteran sus ritmos circadianos, y el rendimiento académico es uno de los primeros aspectos que se ven afectados.

¿Qué correlación directa observa entre el aumento de la ansiedad juvenil y el uso de algoritmos de recomendación en redes sociales?

Esa sería otra de las áreas afectadas, la emocional. Cuando una persona está cansada, su cerebro se pone en modo ahorro de energía. De ahí que, frente a estímulos externos, la reacción sea más rápida y emocional,

puesto que la parte más primitiva del cerebro no puede permitirse el lujo de apagarse, y la corteza prefrontal que carece de la energía suficiente para controlar los impulsos. Por ello, frente a ese agotamiento, la planificación y el control de los impulsos quedan en segundo lugar. Todo nos afecta en mayor medida y todo se vive con mayor intensidad. La inquietud aumenta, baja la concentración y, por ello, frente a las dificultades —ya sean académicas o interpersonales— hay una frustración mayor que deriva en ansiedad.

Los algoritmos no hacen más que empujar ese tobogán del que hablábamos para que sea incontrolable y, así, el cerebro se va acostumbrando poco a poco a contenidos absolutamente estudiados cuyo único objetivo es captar nuestra atención. Kevin Majeres, psiquiatra de Cambridge, habla del círculo virtuoso frente al vicioso. Él pone el ejemplo de montar en bicicleta: la primera vez que montas en una bicicleta con ruedines sientes cierto miedo, pero con esfuerzo, cuando lo consigues, ganas habilidad y autoestima, de forma que tienes más confianza para el siguiente reto, que será ir sin ruedines, pero con la ayuda de papá o mamá. Cuando superas ese miedo y lo dominas, pasas al siguiente y al siguiente. El círculo vicioso es como si tus padres te dejaran en la bicicleta con ruedines cuesta abajo: no hay reto, ni esfuerzo, ni habilidad, ni se gana autoestima. Los algoritmos y el scroll infinito son esos círculos viciosos: la última consecuencia es siempre la pérdida de control.

Muchos padres se sienten "desarmados" ante sus hijos. ¿Cree que esta ley les devuelve la autoridad perdida o es solo un parche?

La ley nunca sustituye la función educativa de la familia y, por supuesto, su aparición no le devolverá la autoridad a nadie. Sin embargo, tengo la esperanza de que esta ley mande un mensaje poderoso a las familias: lo que le regalaste en la comunión o por su cumpleaños no es un juguete. Tu hijo no está preparado para enfrentarse a una serie de expertos ingenieros cuyo objetivo es captar su atención. La ley es un respaldo para los padres, pero la autoridad la tienen que empezar o seguir ejerciendo ellos. ¿Quién sabe si la ley puede ser el pequeño empujón que algunas familias necesitan?

Al quitar el móvil, ¿con qué deberían los jóvenes llenar ese vacío para no caer en el aislamiento social?

Me he topado varias veces con padres que, tras retirar el móvil a sus hijos un par de semanas, te dicen: «Mi hijo ha vuelto a relacionarse en casa, está más abierto, alegre y activo». Es como si la naturaleza volviera a su cauce. ¿Tu hijo se aburre en casa los primeros días tras quitarle el móvil? Dile que te duele la espalda y que necesitas que te acompañe a comprar para llevar las bolsas: verás cómo poco a poco surgen de forma espontánea los temas.

¿Corremos el riesgo de crear una generación "analfabeta digital" si les prohibimos el acceso hasta los 16 años?

No es un secreto solo para expertos que las nuevas tecnologías son cada vez más intuitivas. Ya se encargan los diseñadores de que así sean. Por lo que no, no creo que eso sea un riesgo que debamos temer. Tener una competencia digital suficiente es sencillo; adquirir un uso crítico y reflexivo lleva más tiempo.

¿Es partidario de la retirada total de dispositivos móviles también en los centros educativos como herramienta pedagógica?

El problema de las nuevas tecnologías no es el dispositivo en sí, sino cómo este se diseña. No es lo mismo utilizar Instagram con scroll infinito, recomendaciones y contenidos tipo brainrot que NotebookLM. No estoy a favor de los móviles personales en los centros educativos, pero tampoco podemos negarnos a educar en un entorno digitalizado cuando la maduración y edad cerebral lo permitan.

¿Cómo están reconfigurando los filtros y la "vida perfecta" de Instagram la identidad de los adolescentes de Barcelona?

La identidad puede construirse de dentro hacia fuera:

- Quién soy.
- Cómo expreso esto que soy.
- Quién quiero ser.
- Qué objetivos y cambios debo realizar para serlo.

O de fuera hacia dentro:

- Qué objetivos me plantean: «Serás feliz si tienes este cuerpo/casa/coche/sueldo/vacaciones».
- Quién quiero ser: «No seas un mileurista con panza. Sígueme y compra mi curso».
- Qué traslado hoy a mi vida: ropa, comer en el sitio de moda, gastar o consumir.
- Quién soy: «No lo sé, estoy tan ocupado recibiendo estímulos que solo pensarlo me genera cierta angustia existencial».

Observamos, pues, una externalización creciente de la identidad. Así, nuestros adolescentes, especialmente las del sexo femenino, se ven abocados a un malestar que se produce al comparar sus vidas con aquellas vidas perfectas e idealizadas que las redes sociales parecen imponer. De ahí que, en no pocas ocasiones,

opten por ceder ante propuestas de compras, de dietas milagro o de consejos dudosos sobre inversiones económicas para tratar de acallar una autoestima que se tambalea ante la inmensidad de las redes.

¿Es la prohibición de redes suficiente para atajar el ciberbullying, o este se trasladará simplemente a otras plataformas de mensajería?

En absoluto. El ciberbullying es solo una forma de expresión de las dificultades de relación entre iguales. La prohibición puede reducir el ciberbullying si los padres aprovechamos para estar cerca de nuestros hijos, escucharlos, acompañarlos, formarlos. Es fundamental el papel de familias. Necesitamos padres implicados que ayuden a sus hijos a conocerse, liderarse y expresarse. En este sentido, puede ser útil aprovechar lecturas compartidas entre padres e hijos que abran conversaciones sobre estos temas de forma natural. Hay novelas pensadas precisamente para eso, como Invisible de Eloy Moreno, o El proyecto de Pablo, que yo mismo escribí con esa intención: abordar el bullying, el ciberbullying, las redes sociales y los videojuegos desde una historia que padres e hijos puedan leer y comentar juntos.

¿Podemos exigir desconexión a los hijos cuando los padres sufren, en muchos casos, de la misma dependencia?

Los adolescentes son expertos en poner el dedo en la llaga. Por ello es absolutamente recomendable ser coherentes. De la misma manera que cuando son pequeños es necesario ser ejemplo de los menores, ya que aprenden tanto de forma explícita como implícita, cuando llegan a la adolescencia aprenden más de lo que hacemos que de lo que les decimos. Dejarse arrastrar por la dependencia asegura un enfrentamiento abierto con el hijo o que este se desarrolle mostrándose de una forma y actuando de otra muy distinta cuando nadie le observe.

No obstante, como padres, todos estamos en esta lucha. Creo que lo fundamental aquí no es ser santo, perfecto o absolutamente analógico, sino que, ante nuestra propia incapacidad, conviene reconocer ante los hijos que nosotros también tenemos que batallar: «Tienes razón, hijo, estoy mucho con el móvil. Qué bien que me lo digas. Acabo esto del trabajo y lo guardo allí, ¿de acuerdo?».

Más allá del móvil, ¿qué tres consejos urgentes daría a una familia cuyo hijo sufre de insomnio tecnológico?

1. Retirar el teléfono de la habitación y dejar un tiempo prudencial entre el uso de pantalla y acostarse.
2. Establecer rutinas de desconexión progresiva: ducha o baño, preparación de la mochila y actividad tranquila, como leer, dibujar, escribir o escuchar música tranquila sin pantallas.
3. Tener horarios regulares que favorezcan el orden del ritmo circadiano.

¿Cómo cree que será la salud mental de la juventud española dentro de 5 años gracias a estas medidas que se están tomando hoy?

Como decíamos, el impacto de estas medidas dependerá absolutamente de cómo se aprovechen y acompañen. Si nos limitamos a mirar la ley, el efecto será muy reducido. Si la acompañamos de estrategias formativas que impliquen trabajo con familias, centros educativos y acciones a nivel comunitario, podríamos lograr mejoras en el descanso de los adolescentes, su rendimiento académico y su gestión emocional.

La clave, pues, no es la ley, sino los engranajes que con ella se pongan en marcha para garantizar su efectividad.

Si tuviera a un adolescente de 15 años frente a usted que se siente “castigado” por esta ley, ¿qué le diría?

Primero, reconducir el cómo concibe la situación: no es lo que se pierde, es todo lo que gana. Buscaría el momento para hablarlo, evitando, por supuesto, el momento de pleno enfado. Conviene dejar que diga todo lo que piensa, que se desahogue y, con prudencia, iría introduciendo alguna pregunta que le hiciera cuestionarse, o bien le contaría alguna anécdota personal o de algún otro chico.

La experiencia, por gracia o por desgracia, me ha nutrido de múltiples experiencias en las que chicos y chicas me han mostrado que las redes sociales les han afectado negativamente: desde cómo el algoritmo condujo a una chica a ver contenidos que recomendaban consejos peligrosos para adelgazar, pasando por chicos que reconocían acostarse tarde por usar las redes sociales, chavales que reconocían haber recibido mensajes que habían afectado a su autoestima hasta un muchacho que, conscientemente, se alienaba mediante las redes y los videojuegos de la dura situación familiar que le tocaba vivir, perdiendo el poco tiempo que le quedaba para estar con su madre. Estos ejemplos o las preguntas que irían en ese sentido tocan el corazón de todos.

Las tecnologías han cambiado, pero nuestros deseos y miedos siguen siendo parecidos a los de hace generaciones: todos deseamos ser felices, tener buenos amigos a nuestro alrededor, tememos quedarnos solos y sufrir. Comprender esto ayudará a que podamos proponerle a ese chico de 15 años formas alternativas y más saludables de lograrlo, reintroduciéndolo en el círculo virtuoso del que nos hablaba Majeres.