



## ÍNDICE

[València rebosa con una manifestación masiva de 35.000 docentes](#) **LEVANTE**

[Galicia, más cerca de una selectividad "común": la Xunta actualiza la norma que regula las pruebas](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Gregorio Luri, sobre la ley de bajada de ratios: «Los estudios dicen que empeora los resultados»](#) **EL DEBATE**

[Los docentes valencianos en lucha: "En algunos centros trabajamos en condiciones inhumanas. Pedimos dignidad"](#) **EL PAÍS**

[El malestar de los docentes toma la calle: "Acabamos haciendo también de padres, psicólogos, orientadores y asistentes sociales"](#) **LEVANTE**

[La huelga del profesorado en la Comunidad Valenciana lanza un pulso educativo y político a Pérez Llorca](#) **EL MUNDO**

[La movilización histórica de los docentes empieza a quemar a Pérez Llorca que aún no sabe si será candidato del PP en 2027](#) **ELDIARIO.es**

[Malestar en las aulas](#) **EL PAÍS**

[Educación aplaza una semana las pruebas de acceso a la FP por el paro de los docentes](#) **LEVANTE**

[El PSOE propone impulsar un debate sobre el encaje de la IA en el sistema educativo analizando beneficios y riesgos](#) **EUROPA PRESS**

[Los profesores valencianos mantienen el pulso en las calles en una semana clave en el diálogo con Educación](#) **LA VANGUARDIA**

[El programa de auxiliares de conversación en colegios se salva tras el conflicto entre el Gobierno y algunas autonomías](#) **EL PAÍS**

[La diferencia salarial entre docentes supera los 400 euros según la CC.AA y los 1.500 al final de la carrera, según UGT](#) **EUROPA PRESS**

[Los maestros aragoneses verán reducido su horario lectivo a 23 horas semanales el próximo curso](#) **EL DEBATE**

[Las educadoras infantiles convocan una protesta a nivel nacional en Madrid para denunciar la «situación crítica» de la educación de cero a tres años](#) **EL MUNDO**

[La mitad de los 2.300 equipos directivos de colegios e institutos dimitirán en bloque si no hay acuerdo hoy con Educación](#) **LEVANTE**

[Las familias estallan por el conflicto educativo y piden soluciones: "Educación tiene la obligación de escuchar"](#) **EL PAÍS**

[Manuel Ladra, catedrático de Álgebra de la USC: «La inteligencia artificial nunca te va a enseñar a pensar ni razonar»](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Sindicatos denuncian que Educación realiza despidos de profesores expertos de FP y "degrada la calidad" de la enseñanza](#) **ALICANTE PLAZA**

[Nueva oportunidad perdida para el profesorado](#) **EL DEBATE**

[Una maratón negociadora de diez horas y una propuesta de 200 euros más al mes: la huelga encara su séptimo día sin preacuerdo](#) **LEVANTE**

[Educación convoca plazas para auxiliar de conversación de alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués](#) **EUROPA PRESS**

[El Govern catalán plantea un aumento del complemento de tutores y más plantilla para frenar la huelga educativa](#) **EL PAÍS**

[El fracaso escolar supone un sobrecoste para España de 5.100 millones, un 11% más que hace un año, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[El 78% de los profesores que ha participado en la encuesta de los sindicatos rechaza la propuesta de Conselleria](#) **LEVANTE**

[Navarra deja de hablar de "agresores" en las aulas: el nuevo decreto apuesta por reconducir conductas, no castigar personas](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La ministra de Educación se reúne con los obispos para implantar «una educación verdaderamente humana»](#)  
**EL DEBATE**

[Llorca defiende la oferta de Educación al profesorado entre protestas en las Corts y gritos de "consellera dimisión"](#) **LEVANTE**

[Casi 3.000 docentes gallegos de la enseñanza pública se jubilarán en el próximo lustro](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los sindicatos catalanes reclaman un aumento salarial de 500 euros en cuatro años](#) **EL PAÍS**

[Protestas educativas: un análisis experto de problemas y soluciones](#) **THE CONVERSATION**

[‘Me equivoqué’: una manera de mejorar la participación y la confianza en el aula](#) **THE CONVERSATION**

[Del estudio individual al aprendizaje en red: así afronta la generación Z la selectividad](#) **MAGISTERIO**

[¿Es necesario desarrollar programas de prevención de las adicciones dirigidos al alumnado de Formación Profesional?](#) **MAGISTERIO**

[“El Director LIBRE”: el nuevo método basado en IA para liberar tiempo de burocracia en las escuelas](#)  
**MAGISTERIO**

[El "motor invisible" del aula: el conocimiento pedagógico de los docentes](#) **MAGISTERIO**

[La oficina de apoyo a la docencia de la Xunta contará con la atención de psicólogos del Colegio Oficial de Galicia](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los centros públicos, claramente por debajo de los privados en disponibilidad de plataformas digitales educativas](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los directores de IES públicos piden a Madrid que garantice la libertad de elección de centro para 1.º de ESO](#)  
**ÉXITO EDUCATIVO**

[Docentes europeos de FP denuncian sobrecarga laboral y falta de reconocimiento](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Más allá de las evidencias. A propósito de la ponencia de Bianca Thoilliez](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[IA en la enseñanza técnica: el riesgo de la descarga cognitiva y el «tempo» como deontología](#)  
**EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Inspección + educativa = ayuda](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Segunda semana de pulso en Valencia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Que la inclusión no tropiece al llegar al aula](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El laberinto de la nueva FP en la empresa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La arquitectura de los mil días: por qué el futuro de España se juega entre pañales y neuronas](#)

**Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Mareas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez



## València rebosa con una manifestación masiva de 35.000 docentes

*Miles de docentes valencianos reclaman dignidad laboral y salarial en una manifestación masiva que colapsa el centro de València*

Marta Rojo. València 15 MAY 2026

El centro de València se ha visto completamente desbordado por la manifestación de profesores de la educación pública, valenciana, en huelga indefinida desde este lunes. Más de 35.000 personas, según Delegación del Gobierno, han recorrido desde la plaza de San Agustín hasta el Ayuntamiento de València, tantas que finalmente la cabeza y la cola de la manifestación han concluido: dos horas después de que saliera la pancarta principal, había centenares de personas que todavía no habían podido moverse en la cola de la manifestación.

A la cabecera, por su parte, le ha costado empezar por la gran cantidad de gente que había llegado a la plaza de toros, no solo desde San Agustín sino también desde la calle Colón. Estos últimos se habían colocado

delante de la pancarta principal, a la que ha costado dos intentos empezar a moverse, después de que la organización despejara un poco el espacio y formara un pasillo central para que pasara la protesta.

La marcha ha sido encabezada, en todo momento no por los representantes sindicales, ni siquiera por los músicos, sino por un grupo de personas vestidas de negro, de los pies a la cabeza, algunas de ellas con velos que les cubrían la cara. Profesores y profesoras de luto por la "muerte" de la enseñanza pública valenciana a manos de los recortes y las carencias del sistema, denunciaban. Han acabado haciendo una performance en la plaza del Ayuntamiento a la llegada de la marcha.

Justo detrás de esta comitiva fúnebre, la pancarta central, con representantes de los cuatro sindicatos convocantes oficialmente de la huelga indefinida, STEPV, CCOO, UGT y CSIF. ANPE, el quinto de los sindicatos con representación en la mesa sectorial, el segundo en nivel de representación, terminó sumándose al apoyo del paro, pero no llegó a tiempo para poder convocar oficialmente también la huelga. Pero han podido verse durante todo el recorrido pancartas, banderolas y carteles de los cinco sindicatos, una muestra de unidad de los trabajadores de la docencia, prácticamente inédita, al menos en las últimas décadas.

#### *Un clamor hacia Conselleria*

Los sindicatos que convocan la manifestación y la huelga indefinida, STEPV, CCOO, UGT y CSIF, han atendido a los medios antes de que la marcha empezara a moverse. Consideran que la convocatoria masiva debe hacer cambiar el paso de la administración, que ayer presentó, consideran, una propuesta insuficiente y en la que ven incomprensible que no estuviera la propuesta salarial.

Decía en la cabecera de la manifestación Marc Candela, coordinador de acción sindical del STEPV, que València "está colapsada" por los miles de personas que han acudido a la marcha en apoyo de la huelga. "Por tanto, es un grito a la Conselleria de educación para decir que el preacuerdo que pusieron sobre la mesa no lo queremos, que tomen nota y que lo mejoren".

Considera José Seco, presidente autonómico de CSIF educación, que es "un día histórico pero un día triste". "Triste porque llevamos cinco días de huelga indefinida y dos huelgas de un día sin solución", ha considerado. Y ha pedido soluciones reales.

Por su parte, Xelo Valls, de CCOOPV Educació, se mostraba muy emocionada al coincidir su intervención ante los medios con los tabals i les dolçaines tocando la marcha fúnebre, acompañamiento habitual también en otras protestas como las que cada mes se organizan por las asociaciones de víctimas de la dana para exigir responsabilidades por la gestión de la catástrofe. "Es un clamor para decir a los responsables, a la consellera Ortí y al secretario autonómico McEvoy, que escuchen a la docencia que está reclamando dignidad". Y la dignidad, ha dicho, es "dignidad en las condiciones laborales pero también en las condiciones salariales". "No entendemos que haya caído del borrador de preacuerdo el salario, en todos los trabajos el sueldo es lo que indica la dignidad", ha añadido.

En cuanto a Maite Tarazona, de UGT-PV, valora que la respuesta de esta manifestación de cinco días de huelga, con el apoyo de las familias, y remarca que "si se ha llegado a este punto de retorno" es porque en la educación valenciana "estamos en una condiciones tan deplorables que necesitamos ayuda ya urgentemente. Esto se tiene que solucionar ya".

Rosana Martínez, presidenta de Escola Valenciana, destaca la importancia de la reivindicación del valenciano en las aulas, uno de los seis ejes del acuerdo reivindicativo de la plataforma sindical. Ha lamentado los "ataques" que sufre la lengua por parte de la Conselleria especialmente con la Ley de Libertad Educativa que "limita la posibilidad de estudiar en valenciano". "Es una muestra más del menosprecio de este gobierno hacia el valenciano", ha dicho.

#### *Viernes de reivindicación en València*

La manifestación llega en una jornada que, de momento, está teniendo un 35 % de seguimiento de la huelga, según los datos proporcionados a mediodía por la Conselleria de Educación. El momento de proporcionar los datos a coincido con el momento en que los manifestantes pasaban por la calle de La Paz a centenares. Beatriu Cardona, de Intersindical, ya desde el escenario en la plaza del Ayuntamiento, acusaba a la consellera de "no saber contar" al ver la afluencia masiva de huelguistas en la protesta.

Las camisetas verdes y los chalecos amarillos de los manifestantes, con sus pancartas, no han sido el único reto para el centro de València en este viernes reivindicativo. Este viernes han coincidido las dos movilizaciones reivindicativas convocadas por el sector del taxi y por los profesores. La manifestación del taxi, que discurría por la primera circunvalación del casco histórico desde las 9.30 horas de la mañana se ha topado con los cientos de profesores y alumnos que acudían a su concentración por la huelga indefinida del sector educativo, convocada para las 12 del mediodía en la Plaza de San Agustín. Un encuentro que, además de cruzar reivindicaciones contra el Consell, ha puesto de manifiesto la "solidaridad" entre ambos colectivos.

## Galicia, más cerca de una selectividad "común": la Xunta actualiza la norma que regula las pruebas

*La Consellería de Educación impulsará dos comisiones, una coordinadora y otra organizadora, para estructurar funciones "estratégicas" y las tareas vinculadas a los exámenes*

Carmen Villar. Santiago 15 MAY 2026

Galicia no acaba de estar satisfecha con la versión actual de la prueba de acceso a la universidad (PAU). El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, aseguraba en una entrevista a este diario que los últimos «cambios» promovidos por el Ministerio de Universidades «van orientados a generar más desigualdad», mientras lamentaba que el Gobierno desoyera la petición de ciertas comunidades, entre ellas Galicia, de una prueba «común, lo más igualitaria posible».

Eso no impide que el Ejecutivo gallego dé pasos en esa dirección. Con esa intención precisamente la Xunta acaba de iniciar en el Portal de Transparencia la consulta pública previa para renovar la normativa que regula la organización de la selectividad en Galicia. Educación avanza que se hará mediante una nueva orden a través de la que se actualizará y adaptará la normativa autonómica, que data de 2011, al nuevo marco estatal y «se profundizará en los mecanismos de organización y coordinación», aseguran. De hecho, la idea detrás de esa revisión normativa, en palabras de la propia Administración educativa y tal como figura en un comunicado enviado este viernes, es «avanzar en un modelo de prueba común».

### *Hacia una mayor homogeneidad*

«Paralelamente», explica al respecto el departamento dirigido por Román Rodríguez en un comunicado, «se trata de avanzar en la convergencia progresiva hacia un modelo de prueba común en toda España para favorecer la objetividad, la igualdad de oportunidades y la coherencia de los procedimientos, una necesidad que Galicia lidera tras muchos años de reclamaciones a nivel estatal debido a las diferencias en las pruebas en función del territorio».

En esta futura normativa, cuyos trámites arrancan con esta fase de consulta pública previa, se establece que los órganos de coordinación y organización de la PAU serán la comisión coordinadora y la comisión organizadora, ambos órganos colegiados en los que estarán representadas tanto las universidades como las autoridades educativas autonómicas. Asimismo, se determinan los tribunales calificadoros y los grupos de trabajo para cada una de las materias —en torno a una cuarentena— que son objeto de examen.

Desde Educación resaltan que la estructura se concibe como un «refuerzo» de la coordinación institucional. En esa línea, se fijará un nuevo marco que regule las funciones «estratégicas y de coordinación general», por una parte, y las tareas «directamente vinculadas a la ejecución de la prueba», por otra. Ese marco es el que contribuirá a avanzar hacia un modelo de examen más homogéneo.

### *Nuevas comisiones*

Según Educación, la propuesta incluye que la comisión coordinadora de la PAU esté adscrita a la Consellería. Entre sus labores, estará la organización general de la prueba, determinando los «criterios generales», aprobando los grupos de trabajo y los tribunales calificadoros, estableciendo los criterios para elaborar, evaluar y calificar los ejercicios o las guía de corrección y la fijación y publicación de cuándo se harán los test. Formarán parte de esa comisión las personas titulares de la Dirección Xeral competente en materia de ordenación de la etapa de Bachillerato, de la Secretaría Xeral de Universidades, de la Subdirección Xeral de la Inspección Educativa y de los servicios de Evaluación, Ordenación y Orientación, así como por los delegados de las tres universidades públicas gallegas, que ahora conforman la estructura de la CiUG, que se encarga en la actualidad de todos los procesos vinculados al examen y a la admisión.

En lo relativo a la segunda comisión, la organizadora, su cometido será organizar y coordinar universidades y centros educativos, designar comisiones delegadas o publicar a principios de cada curso los modelos de ejercicio y cómo serán evaluados, además de ocuparse de la revisar las pruebas y de las reclamaciones cuando las haya.

## **▣ EL DEBATE**

### **Gregorio Luri, sobre la ley de bajada de ratios: «Los estudios dicen que empeora los resultados»**

*Defiende la importancia de los contenidos en la PAU y critica la idea «absurda» de que es más importante el pensamiento crítico*

El Debate. 15may. 2026

El maestro, licenciado en Pedagogía y doctor en Filosofía Gregorio Luri ha destacado que no hay «ni un estudio» que demuestre que por reducir las ratios de alumnos en el aula «se incrementen los resultados».

«Tenemos estudios que nos dicen que se han reducido las ratios y se han empeorado los resultados», ha asegurado este jueves el pedagogo en un encuentro con los medios, con motivo de la presentación de su libro 'Pedagogismo' (CEU Ediciones) escrito junta a Fausto di Biase.

Luri ha defendido que si se reducen las ratios «inmediatamente» va a haber una demanda de profesorado «muy notable». «Para cubrir esas plazas tienes que bajar el nivel de exigencia», ha advertido.

No obstante, ha precisado que la reducción de las ratios «es imprescindible si quieres garantizar la atención de todos los niños, pero no necesariamente va a estar asociada a un incremento de la calidad».

Por ello, el experto se ha mostrado partidario de la bajada de ratios porque, en sus palabras, «independientemente de los resultados objetivos estás viendo docentes angustiados que no puedes atender». «Si creemos que el incremento del gasto va a ir asociado a una mejora de los resultados nos equivocamos», ha puntualizado.

«Hoy en España pasa otra cuestión, es la sensación de los docentes de que no pueden atender a los alumnos con trastornos específicos. Si para cada niño con un problema le tienes que hacer un programa específico, los profesores no llegan», ha manifestado.

El filósofo también ha reflexionado sobre la utilización de dispositivos electrónicos en los colegios. «La relación pedagógica fundamental es la relación cara a cara y eso no puedes sustituirlo», ha apuntado.

«No tiene sustitutos pero siempre ha necesitado complementos. En Mesopotamia había tablets de arcilla. Bastantes personas vieron en las pantallas una pedagogía de la liberación, la idea de que un ordenador sería la respuesta a todos los problemas», ha agregado.

En este punto, Luri ha recalado que «faltan estudios longitudinales lo suficientemente amplios» al respecto. «Si la escuela no educa en el uso de las pantallas ¿quién educa? No podemos renunciar a eso, hay que tener cuidado en muchas cosas, las tecnologías cuanto más potente son más pueden hacer bien y más pueden hacer mal», ha cuestionado.

Respecto a la prueba de acceso a la universidad (PAU) en España, ha puesto en valor la importancia de los contenidos. «Estamos erosionando los contenidos con la idea bastante absurda de que es más importante el pensamiento crítico que los contenidos. No puedes tener pensamiento crítico sobre información ausente», ha comentado.

Por otro lado, Luri ha defendido el valor de los profesores frente a los políticos. «Los políticos van y vienen, lo que quedan son los maestros. Cualquier país está mucho más en manos de sus docentes que de sus políticos, la educación es la política más noble», ha subrayado.

## EL PAÍS

### Los docentes valencianos en lucha: “En algunos centros trabajamos en condiciones inhumanas. Pedimos dignidad”

*La protesta de los docentes de la Comunidad Valenciana desborda las calles de la capital y pone sus reivindicaciones en el centro de la agenda. Cuatro de ellos detallan a EL PAÍS sus motivos para manifestarse*

IGNACIO ZAFRA / CRISTINA VÁZQUEZ. Valencia - 15 MAY 2026

La protesta educativa en la Comunidad Valenciana y Cataluña se intensifica. En Valencia, miles de docentes vestidos de verde han tomado el centro en el quinto día de huelga indefinida, en la mayor movilización de la semana, con más de 35.000 asistentes. En Cataluña, con paros casi diarios, la principal acción ha tenido lugar en Lleida, donde profesores han cortado la N-240. En ambos territorios reclaman mejorar la enseñanza pública y unos salarios entre los más bajos de España.

La quinta jornada de huelga en la Comunidad Valenciana ha tenido un seguimiento del 36%, según la Generalitat (el dato es de la una del mediodía y los cuatro días anteriores la consejería ha aumentado unos tres puntos dicha participación a las 17.00 de la tarde). Y ha ido acompañada de la mayor manifestación educativa que se recuerda en Valencia, con docentes procedentes de toda la comunidad autónoma. EL PAÍS ha salido a las calles de Valencia a recoger las quejas de los docentes de la comunidad: estos cuatro testimonios resumen sus problemas.

*“Tardan más de 15 días en cubrir sustituciones”*

Una de ellas es Rosa Llorca, de 27 años, profesora de valenciano, que ha venido desde La Vila Joiosa (Alicante): “Estoy aquí por muchas razones. Soy interina y, a la hora de cubrir las sustituciones, tardan más de

15 días. Trabajamos, en algunos centros, en condiciones inhumanas. No solo por las ratios, que llegamos a tener hasta 40 alumnos en Bachillerato y 35 en la ESO, sino por la falta de recursos, de ventilación, en los primeros cursos normalmente damos clase en aulas prefabricadas... Y la situación cada vez es peor", afirma en la calle Colón.

La realidad en las aulas ha cambiado mucho respecto a cuando ella iba al instituto, hace apenas 10 años, afirma, pero los medios con los que cuentan los centros no. "Cuando yo estudiaba, éramos básicamente los del pueblo. Ahora atendemos muchísimas realidades diferentes. En clase tengo chavales chinos, pakistaníes, marroquíes, argelinos... Y si a eso le sumas la masificación, no puedes llegar a todos".

*"Soy orientadora y estoy sola para 350 niños"*

Claudia Cucala, de 40 años, es orientadora en un colegio público de Vila-real, en Castellón. "Tengo 350 alumnos y estoy sola como orientadora". Su compañera Marta Sarrió, que camina con ella en la manifestación, es una de las cuatro orientadoras del instituto de Ondara, con 1.400 estudiantes. El amplio abanico de responsabilidades que tienen encomendado, desde actuar en caso de conflictos a guiar a los chavales hacia los distintos itinerarios formativos en función de su perfil, es, con ese volumen, inviable, lamentan, lo que les obliga a centrarse en los que tienen más problemas. "Al resto no vas ni a verlos, porque es imposible", dice Sarrió. "Tenemos que atender cuestiones relacionadas con la convivencia, activar muchos protocolos, hacer adaptaciones curriculares, asignar a los niños con necesidades educativas, que son muchos, especialistas en audición y lenguaje, en pedagogía terapéutica, educadores sociales, fisioterapeutas...", afirma Cucala.

Para la orientadora resulta frustrante que, como al principio de curso las plantillas de los centros casi nunca están completas, dichos especialistas sean desplazados a cubrir puestos de tutores y dar clase como un docente más. "A veces la situación se mantiene hasta noviembre, así que el alumnado no está atendido".

*"Hemos perdido mucho poder adquisitivo"*

Andrés Bertí, de 31 años, es profesor de secundaria en un instituto de L'Alcúdia, Valencia, e imparte las asignaturas de Historia y Filosofía. "Arrastramos décadas de desinversión y desprecio a la función educativa y vamos a estar en la calle gobierne quien gobierne para defenderla y que recupere el prestigio que ha perdido con tanta privatización", afirma, con el megáfono en mano. "Las aulas están masificadas y tenemos una inclusión falsa. Se ha incorporado a muchos estudiantes con necesidades especiales, pero sin profesionales de apoyo". La normativa educativa les exige, por otro lado, que renueven la forma en que se enseñan. "Pero no nos dejan. Nos lo impiden con tanta burocracia y masificación". Sobre la reclamación salarial, apunta: "Si tenemos en cuenta nuestro salario y cómo se ha encarecido la vida, hemos perdido mucho poder adquisitivo. Ganamos el equivalente a 500 euros menos que en 2012. Es una vergüenza que dice mucho del valor que se da a la educación en este país".

*"Pedimos dignidad y que no se nos menosprecie"*

Aurelia Ponce, 51 años, profesora de Geografía e Historia en un instituto de Puerto de Sagunto (Valencia), tiene aulas con 30 alumnos. "Claro que se puede dar clase, pero no llegas a los alumnos. Tenemos una inclusión y una diversidad que es maravillosa, pero faltan recursos humanos para poder dedicarles tiempo. No puedo hacer un seguimiento adecuado con los 127 estudiantes que tengo. O no vivo, que ya me está pasando, porque segundo de Bachillerato lleva mucha carga". La enseñanza es para Ponce un oficio "muy vocacional", afirma. "Pero llevamos desde la pandemia muy agotados. Si hemos llegado aquí es por los alumnos. Pedimos dignidad y que no se nos menosprecie. Estamos cansados de justificar permanentemente cada cosa que hacemos. El salario es importante pero no lo es todo".



## **El malestar de los docentes toma la calle: "Acabamos haciendo también de padres, psicólogos, orientadores y asistentes sociales"**

*Muchos de los docentes que acudieron este viernes a la manifestación masiva en València explican su malestar en ratios excesivas, infraestructuras escolares pendientes o la exclusión del valenciano de las aulas*

Marta Rojo. València 16 MAY 2026

Era tan multitudinaria que costó que empezara a moverse. "Compañeros y compañeras, segundo intento, tres, dos, uno, avanzamos". Pero con una arenga a través de un megáfono y con la organización apartando hacia los lados hasta formar a un pasillo a centenares de personas, una marea verde de profesores de la escuela pública valenciana tomó las calles del centro de València durante horas en una manifestación masiva, histórica por lo multitudinaria y porque ofreció una imagen de unidad del cuerpo prácticamente inédita. Una marea verde formada, sobre todo, por docentes abrumados, desbordados, descontentos, que trasladaron su malestar a pancartas y proclamas. No tienen suficientes manos, ni recursos, para hacer su trabajo en condiciones: "Acabamos haciendo también de padres, psicólogos, orientadores y asistentes sociales".



La manifestación, como la huelga indefinida que desde el lunes secundan miles de profesores de todos los niveles educativos de la enseñanza pública, la secundan los cinco sindicatos con presencia en la mesa sectorial: STEPV, ANPE, CCOO, UGT y CSIF. Pero antes que la obligatoria pancarta de cabecera con la representación de los cuatro que convocaron el paro -ANPE no llegó a tiempo pero lo secunda- marchaba un grupo de personas vestidas de negro de la cabeza a los pies. Llevaban rosas, ramos, algunas de ellas velos que les cubrían la cara.

#### *Un "funeral" por la educación pública*

Y no por casualidad. En sus primeros metros, la manifestación era en realidad una procesión fúnebre. Metidos en su papel, un grupo de docentes de varios institutos de Benicalap y Campanar que llevaban dos grandes ataúdes de cartón habían organizado un funeral para certificar, decían, la "muerte" de la educación pública valenciana, asfixiada por todas sus necesidades y carencias. Ya hace días que la iniciativa surgió como 'performance' en el IES Benicalap. "La cosa se ha ido extendiendo por otros centros y convocatorias", reconoce Lluïsa, que este jueves estaba también junto con sus compañeros en la protesta ante la Conselleria de Educación mientras Ortí presentaba un documento a los sindicatos.

Se ha ido extendiendo tanto que fueron la cabecera oficial de la marcha: en la plaza del Ayuntamiento, los profesores vestidos de luto se tiraron a tierra, fingiéndose muertos. Dejaron visibles las camisetas que llevarán: "muerto por el calor en el aula", "muerto por las ratios elevadas", "muerta por la discriminación lingüística". Luego se levantaron para dejar flores sobre la tumba de la educación pública.

#### *Infraestructuras, ratios, valenciano*

Los dolientes contemplaban, metafóricamente, diferentes "causas de muerte" de la enseñanza y los manifestantes hablaban de diferentes motivos, tantos como puntos de la reivindicación unitaria, para protestar. Insistían todos en que no es una cuestión únicamente salarial, aunque la reivindicación de un incremento de la retribución tiene mucho que ver con una reivindicación de la "dignidad" del cuerpo, añadían. Pero va más allá.

Para una de las docentes del CEIP Padre Manjón de Elda, la que tiene más peso es la reivindicación de unas infraestructuras educativas dignas. En este colegio, el comedor está en obras. "Tenían que durar seis meses y ya va para cuatro años", lamenta. Así que, desde entonces, y durante años, los alumnos han tenido que comer en las aulas. "Ahora estamos empezando a poder entrar a comer en lo que será el nuevo comedor pero seguimos sin cocina", lamenta.

Por su parte, María José es profesora en un centro educativo en Alcàsser. Para ella, en la decisión de hacer huelga y de estar en la manifestación masiva tiene mucho peso la exclusión del valenciano de las aulas. "En nuestro centro hemos tenido suerte y en la consulta salió mayoritariamente el valenciano", dice. Se refiere a la encuesta a las familias que el exconseller José Antonio Rovira impulsó en el marco de la llamada "ley de libertad educativa". María José considera que la consulta fue injusta porque permitió a familias escoger la lengua en la que se educarían generaciones de chavales que sucederán a sus propios hijos. Y añade que el castellano "ya estaba garantizado en las aulas". "He pasado seis años trabajando en Orihuela. Había mucha gente con la exención, el castellano no está siendo oprimido", asegura. La consulta fue una forma de enfrentar a las familias, considera.

La falta de recursos para la educación inclusiva es otro de los puntos de la reivindicación. Ana acudió a la marcha con un cartel que decía "Orientadores en vaga". "Nuestro cargo de coordinación solo está remunerado en Secundaria, pero el mayor problema es la carga burocrática, el tiempo que perdemos con ella", dice. Asegura además que faltan recursos para las pruebas psicopedagógicas y que faltan sustituciones cuando está de baja o faltan orientadores. "No hay un compromiso real por la inclusión", lamenta.

Sobre la propuesta presentada ayer por la Conselleria a los sindicatos, reconoce que incluye medidas para las maestras de Audición y Lenguaje, pero recuerda que el cuerpo de orientación está compuesto por mucho más: orientadores, fisioterapeutas, profesionales de pedagogía terapéutica entre otras cosas.

En decenas de autobuses, miles de docentes de toda la Comunitat Valenciana acudieron a València a la manifestación. Por ejemplo, Pepa, del IES Pedreguer. "Lo que más necesitamos son recursos porque es complicado atender a una sociedad muy diversa de chiquillos con muchos problemas sociales". "Hay muchas cosas que se nos escapan del papel de docente: ser madre, psicóloga, orientadora, asistente social, puente con los servicios sociales", reconoce. Pero no solo. "Necesitamos infraestructuras, estamos dando clase en bibliotecas y pasillos, y el centro es una sauna, damos clase a temperaturas inasumibles", lamenta. Le duele especialmente, también, dice, la exclusión de autores no valencianos que comparten lengua del temario de Bachiller.

#### *El alumnado: "la negociación está tardando"*

Los docentes llevan cinco días de huelga indefinida que ha vaciado parcialmente -al menos de profesores- los centros. Pero muchas familias y alumnos vinieron con sus claustros a la manifestación en señal de apoyo. Por ejemplo, tres alumnas de primero de Bachillerato de un instituto de Canals, el IES Sivera Font. Lola, Esther y

María dicen que llevan el final de curso “bien”. “Entre las familias hay opiniones distintas sobre la huelga”, reconocen, y lamentan que se hable del profesorado como de un “colectivo privilegiado” o que “ya cobra lo suficiente”. Insisten en que la huelga va mucho más allá del salario. “Con tantos alumnos por aula es muy difícil atender como se merecen a quienes tienen necesidades especiales, y en general también se resiente el aprendizaje del resto”, dice Lola. Eso sí, espera que el pulso acabe con éxito cuanto antes. “Pensábamos que la negociación iba a ir más rápida, pero está tardando demasiado”, lamentan.

Detrás de la cabecera de la marcha, dos o tres decenas de músicos con diferentes instrumentos marcharon durante horas tocando. Tocaban a *tempo* y sonaban bien, sobre todo teniendo en cuenta que se acababan de conocer. Los miembros de la Asamblea de Músics per l'Educació Pública se organizaron vía WhatsApp y consiguieron movilizar a 530 personas solo por ese canal: músicos amateurs, profesores de música y profesores músicos, pero también alumnos e hijos de docentes. Se dieron cita a las 11 de este viernes en el centro de València y fue entonces cuando se dieron cuenta de que eran muchos más que cinco centenares. “Pero tenemos un repertorio común”, dice Paloma, que vino de Banyeres de Mariola. Normalmente toca el violonchelo pero este viernes se encargó de los platos.

Ese repertorio común incluye la marcha mora ‘Chimo’, el pasodoble ‘Paquito el chocolatero’ pero también la canción ‘Maricarmen’, de La Pegatina, con dedicatoria especial para la consellera de Educación del mismo nombre. Y también, cómo no, la marcha fúnebre que, con tabal i dolçaina, ya es habitual en las marchas reivindicativas para exigir responsabilidades por la dana de 2024. No es de extrañar en el funeral-protesta de la educación pública valenciana.

## EL MUNDO

### La huelga del profesorado en la Comunidad Valenciana lanza un pulso educativo y político a Pérez Llorca

*La socialista Diana Morant ataca al presidente por «borrarse» de la crisis y PP afea a la ministra que agite una pancarta*

Inma Lidón. Valencia. Sábado, 16 mayo 2026

Más de 35.000 docentes de la Comunidad Valenciana recorrieron el centro de Valencia este viernes en una manifestación multitudinaria en el quinto día de huelga indefinida convocada para reivindicar mejoras en la educación pública. Se trata de la primera gran movilización que tiene que afrontar el Gobierno de Juanfran Pérez Llorca, que sigue abordando el descontento del profesorado como una negociación sindical, en la que ha hecho una propuesta de acuerdo rechazada por la mesa sectorial, mientras la oposición lo ve como una «crisis» generada por las políticas de los populares.

Bajada de ratios, menos burocracia, incremento de las plantillas y los recursos son pilares de las demandas junto a la revisión salarial que la Conselleria de Educación dejó fuera de la mesa del pasado jueves, para sorpresa de los cinco sindicatos convocantes. Este lunes volverán a retomarse los contactos para tratar de alcanzar un acuerdo, en el que las riendas las lleva la consellera Carmen Ortí y no el presidente de la Generalitat.

Eso es, precisamente, lo que exige el PSOE, que Llorca se ponga al frente para atajar una «crisis» que, defienden los socialistas, han generado los gobiernos de Mazón y Llorca. «No podemos consentir de nuevo que el presidente de la Generalitat se borre de las crisis», advirtió la secretaria general de los socialistas, Diana Morant, en alusión al comportamiento de Mazón en la dana. Estas palabras de la ministra de Ciencia han generado malestar en las filas populares. El secretario general del PPCV, Carlos Gil, la acusó de «deslealtad institucional» por «agitar la pancarta política en lugar de buscar soluciones como ministra del Gobierno de España».

«No vamos a entrar al juego de convertir una negociación sindical en una campaña política», defendió Gil antes de recordar que Educación ha tenido 29 mesas de negociación con los sindicatos este curso y busca «un acercamiento de posturas y un calendario de mejoras».

Esas mejoras tienen un coste que, en un primer balance, Educación cifró en más de 2.400 millones de euros, cifra que consideró «inasumible» aludiendo al problema de infrafinanciación que sufre la Comunidad Valenciana. Este lunes, la consellera Ortí se sentará a la mesa con una «memoria económica» del coste de las propuestas que lleve a la negociación, donde los sindicatos reclaman que aparezca la revisión salarial y que mejore los 1.050 euros brutos en tres años -75 euros brutos más al mes- que ofrecieron hace una semana y provocó su indignación. Pero la Generalitat advierte de que esa nueva propuesta de mejora de salarios -los valencianos son los profesores peor pagados del país-, se hará «en función de las posibilidades que haya».

Es en este punto donde vuelve a aparecer la confrontación política. Mientras que el PP -con los presupuestos prorrogados y negociando con Vox la posibilidad de sacar adelante los de 2026-, mira a la financiación autonómica y acusa a Morant de no haber defendido «una financiación justa» para los valencianos, la socialista le recuerda a Llorca que tendría más fondos «si deja de hacer esas bajadas de impuestos a los que más tienen y, de paso, si aceptan el nuevo modelo de financiación que está proponiendo el Gobierno de España».

El profesorado valenciano no es el único que reclama. En Cataluña, el socialista Salvador Illa, en plena negociación de presupuestos con ERC, tiene convocadas 15 jornadas de huelga para forzarle a mejoras, entre ellas subida salarial, que el Govern, de momento, no ha asumido. Eso ha llevado a que haya convocados paros por territorios, que ayer llevaron a los docentes a cortar carreteras en Lleida, y que el martes haya una huelga general educativa en toda Cataluña.

 eldiario.es

COMUNITAT VALENCIANA

## La movilización histórica de los docentes empieza a quemar a Pérez Llorca que aún no sabe si será candidato del PP en 2027

*La primera crisis real a la que se enfrenta el presidente de la Generalitat sigue con la calle encendida, mientras dentro del partido empiezan a surgir dudas sobre la gestión de la situación en un momento de máxima movilización de la izquierda y la extrema derecha*

Sergi Pitarch. Valencia.16/05/2026

El presidente de la Generalitat Valenciana, Juanfran Pérez Llorca, empieza a desgastarse con la histórica huelga educativa indefinida, la primera desde 1988. Tras cinco días de paros, manifestaciones sin precedentes y acciones en los centros, la comunidad de más de 75.000 profesoras y maestros está encendida y el nivel de malestar no deja de crecer. Los docentes saben que se encuentran entre los peor pagados de España y, además, consideran que el intento de retrasar las negociaciones y las ofertas “insultantes” de la Conselleria de Educación les obligará, al menos de momento, a renunciar a entre 160 y 700 euros de su nómina mensual por ejercer un derecho fundamental.

“Juanfran no ha sabido matar el tema. Era el único trabajo que tenía: desmovilizar a la izquierda después de Mazón. Pues no”, reflexiona un fino analista de la política autonómica y nacional. El presidente de la Generalitat ha intentado mantener un perfil bajo durante toda la semana y continuar con su agenda como si nada ocurriera. El lunes, coincidiendo con el primer día de huelga y la primera manifestación —en la que participaron más de 30.000 docentes en las cuatro ciudades más pobladas de la Comunitat Valenciana— se limitó a publicar un mensaje en la red social X recordando la obligación de cumplir los servicios mínimos.

El resto de la semana solo ha hablado de los paros a preguntas de los periodistas durante sus comparecencias públicas, centrandose siempre el foco en los servicios mínimos de segundo de Bachillerato. Ni una palabra sobre cómo pretende responder al malestar de decenas de miles de servidores públicos que cada día afrontan problemas como las elevadas ratios o el aumento de la diversidad y, por tanto, de la complejidad en las aulas de colegios e institutos.

Este viernes, más de 35.000 docentes en huelga han vuelto a llenar las calles de València en la que probablemente haya sido la manifestación por la educación pública más multitudinaria que se recuerda. En la convocatoria, repleta de pancartas y carteles de todo tipo, no solo participaron sindicatos de clase como UGT y CCOO o el mayoritario en educación, STEPV-Intersindical, sino también miles de afiliados de CSIF y ANPE, centrales sindicales que en otras etapas han mantenido posiciones más próximas a las defendidas por el Partido Popular.

“Los sindicatos de profesores son muy peligrosos”, recordaba esta semana un experimentado asesor del PP con amplia trayectoria en la Conselleria de Educación, quien considera que Pérez Llorca “ha subestimado” la magnitud del descontento docente y que la situación tiene difícil solución. “Haga lo que haga, ya habrá cabreado a miles de personas y familias, muchas de ellas no precisamente de izquierdas”, añade.

Internamente el PP valenciano ha empezado a mover ficha ante la situación. El jueves fueron los alcaldes lo que emplazaron a la consellera de Educación a “una solución rápida”, mientras que la formación conservadora ya ha repartido un argumentario a sus cuadros para que no critiquen a los docentes. La batalla se debe librar con el Gobierno de España, esa es la consigna.

La Conselleria de Educación ha emplazado a los sindicatos a seguir negociando el lunes a las 16.00 horas, pero la huelga indefinida continúa y ya ha obligado a retrasar las pruebas de acceso a Formación Profesional. Mientras tanto, en las distintas familias del PP empiezan a surgir dudas sobre la estrategia que Pérez Llorca está siguiendo en este conflicto. “El presidente tendría que haber hecho como Juanma Moreno Bonilla en Andalucía: llegar a un acuerdo con los sindicatos y desmovilizar a la izquierda que se aprovecha de estas situaciones. Ha hecho todo lo contrario”, plantea un veterano dirigente popular.

Y esas dudas desembocan siempre en la misma pregunta: ¿es Juanfran el mejor candidato que tiene el PP para las elecciones autonómicas de mayo de 2027? De momento, el entorno del presidente intenta trasladar la imagen de que Pérez Llorca tiene perfil presidenciable. La Comunitat Valenciana sigue llena de vallas con la

imagen del dirigente popular y el lema: “Cumplimos, bajando impuestos. Juanfran president”. Toda una declaración de intenciones.

Pero la realidad es que el PP de la Comunitat Valenciana se encuentra actualmente intervenido por una gestora presidida por el propio Pérez Llorca, una situación que evidencia la provisionalidad del momento político. Génova tampoco ha movido ficha ni ha ratificado al presidente como candidato para las elecciones del próximo año. Además, el congreso regional del partido sigue paralizado desde que Carlos Mazón descendiera a los infiernos políticos por su actuación durante la dana de 2024 y por las posteriores contradicciones en su relato.

A la espera permanece un Francisco Camps que ya se atreve a esgrimir públicamente encuestas según las cuales los votantes del PP lo valoran mejor que a Pérez Llorca. Y, en la sombra, otros posibles competidores del presidente ganan posiciones con cada día que se prolonga la huelga docente, observando cada manifestación multitudinaria con palomitas y la cerveza preparadas. “Juanfran no tira”, apunta un dirigente del PP de Valencia, donde Pérez Llorca no goza de las mejores amistades.

“El presidente acumula ya dos errores no forzados importantes en apenas cinco meses: una huelga indefinida docente que ha encendido la calle y el escándalo de la plaza de su pareja”, advierte un veterano cargo público del PP.

Este lunes, Pérez Llorca acudirá a Génova donde Feijóo ha convocado comité nacional y donde se espera que se lancen algunos congresos autonómicos del partido. Con la huelga en marcha y la sombra de Camps como posible aspirante, será interesante ver si el PP de la Comunitat Valenciana sale de su interinidad.

## EL PAÍS EDITORIAL

### *Malestar en las aulas*

*La pérdida de poder adquisitivo, el deterioro del ambiente educativo y las disparidades sociales explican las movilizaciones de docentes*

EL PAÍS. 16 MAY 2026

Un malestar profundo ha aflorado en los últimos meses en el sector de la enseñanza en España, y estos días se expresa con particular intensidad en Cataluña, Valencia, Aragón y Madrid, con movilizaciones y huelgas que van a más y que los poderes públicos no pueden ignorar. Las causas vienen de lejos y ya están provocando un deterioro visible del clima educativo. En cada territorio, los convocantes añaden acentos propios a la reivindicación. La movilización catalana, por ejemplo, se ha planteado en parte como un pulso político entre el sindicato mayoritario USTEC y la Generalitat, y ha incluido 17 paros en dos meses, y un acuerdo con CC OO y UGT que la comunidad educativa consideró insuficiente. Pero el malestar es real y generalizado, y tiene una doble explicación: la fuerte pérdida de poder adquisitivo de los enseñantes, y el acelerado empeoramiento de las condiciones de trabajo en el aula.

No es casualidad que las mayores movilizaciones se estén desarrollando en Cataluña y la Comunidad Valenciana. Ambas autonomías figuran entre las que peor remuneran a sus docentes. El salario bruto en el inicio de la carrera se sitúa en estas comunidades y en la educación primaria en torno a los 2.400 euros brutos al mes y, en la secundaria, en torno a los 2.700. En Cantabria y en Euskadi, por la misma tarea, perciben en primaria 2.700 y 2.800 euros, respectivamente, y en secundaria, 2.900 y 3.300. Mención aparte merece la situación de las educadoras del sector privado del primer ciclo de educación infantil, de entre 0 y 3 años, que también han convocado una huelga de ámbito nacional. Su retribución se sitúa alrededor del salario mínimo interprofesional.

Otro motivo de malestar es la creciente sobrecarga laboral de los docentes y una sensación de impotencia por la dificultad de cumplir de forma adecuada con su labor. De ahí que el segundo gran bloque de reivindicaciones en las protestas y huelgas actuales sea la exigencia de más recursos en el aula. España ha vivido en los últimos 10 años la llegada de contingentes migratorios que han requerido la escolarización automática de sus hijos e hijas. La llamada matrícula viva, que permite inscribir a los nuevos alumnos a lo largo del curso, implica una sobrecarga considerable y una distorsión de la dinámica del aula si no va acompañada de refuerzos. Un dato relevante es la desigual distribución de esta carga social entre la red concertada y la pública. Esta última es la que concentra el mayor porcentaje de diversidad. Muchos de estos niños pertenecen a familias que soportan condiciones de vida precarias, de manera que con frecuencia precisan de soportes educativos suplementarios por razón de sus carencias sociales.

El fenómeno coincide con la aplicación de la educación inclusiva, que incorpora al aula a niños con trastornos o condiciones personales que también comportan necesidades educativas especiales. En los últimos años, se ha observado un aumento de los diagnósticos de alteraciones de la conducta y diferentes tipos de neurodivergencia que exigen refuerzos educativos. Una cuestión de fondo que merece debatirse es cuánta divergencia admite un aula para que sea posible la inclusión, y en este caso las desigualdades territoriales y económicas perjudican a algunos centros. Cuando se habla de educación, nunca se habla solo de educación.

El debate es un reflejo de disparidades que van más allá de los límites del aula, y obligan a intervenciones que desbordan la política educativa para combatir la segregación urbanística y social.

www.levante-emv.com  
**Levante**  
EL MERCANTIL VALENCIANO

## Educación aplaza una semana las pruebas de acceso a la FP por el paro de los docentes

*La conselleria argumenta causas organizativas para retrasar al 26 y 27 de mayo los exámenes*

A. Fajardo. Alicante 17 MAY 2026 4:00

La Conselleria de Educación se ha visto obligada a aplazar, en mitad de la huelga indefinida de profesores, las pruebas de acceso a ciclos de Formación Profesional (FP). Los estudios que se han visto afectados son los de grado medio y superior.

El departamento autonómico ha aludido «a las causas organizativas de los centros educativos y a la necesidad de garantizar la participación del alumnado» el cambio de fechas. Estos exámenes estaban previstos para la próxima semana, en concreto para el 19 y 20 mayo, pero debido a que todavía no se ha alcanzado un acuerdo para desconvocar el paro docente, las pruebas han sido pospuestas a la siguiente semana, al 26 y 27 de mayo.

La movilización del profesorado está teniendo como consecuencia, pese a la obligatoria existencia de servicios mínimos, que en la gran mayoría de colegios e institutos se deje de avanzar en los temarios, que haya exámenes en el aire, y que se vea bloqueada la Evaluación del Diagnóstico, unas pruebas que miden el rendimiento académico de los escolares y analizan el nivel de la enseñanza, similar al informe «PISA», pero español. También ha habido excursiones que han sido canceladas.

La oferta del próximo curso tendrá, finalmente, 70 ciclos nuevos y 51 suprimidos en la Comunidad Valenciana. Así lo ha cuantificado la Conselleria de Educación tras hacer pública el listado definitivo de estudios disponibles a partir de septiembre. En la provincia de Alicante habrá más de una veintena de titulaciones nuevas, mientras que también desaparecerá una cifra equivalente, lo que ha desatado quejas y movilizaciones en las últimas semanas que han llevado incluso a la Administración valenciana a retroceder en algunos recortes.

Este miércoles, coincidiendo con la tercera jornada de la huelga de profesores, el departamento autonómico anunció que refuerza su apuesta por la FP, bajo el argumento de que la oferta formativa del curso que viene en FP se salda con un incremento de 19 ciclos formativos.

En detalle, Valencia lidera el crecimiento con alrededor de 30 nuevas implantaciones. En el caso de Alicante las nuevas altas están vinculadas a la industria, los servicios y la tecnología. Y en Castellón se refuerza su oferta con más de una decena de implantaciones, principalmente en energía, turismo e informática.

**europapress.es**

## El PSOE propone impulsar un debate sobre el encaje de la IA en el sistema educativo analizando beneficios y riesgos

MADRID, 17 May. (EUROPA PRESS) - El Grupo Parlamentario Socialista ha registrado en el Congreso de los Diputados una proposición no de ley para impulsar el encaje de la Inteligencia Artificial (IA) en el sistema educativo analizando posibles beneficios y riesgos, para su debate en la Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes. Con esta iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, el PSOE insta a propiciar un debate sobre el encaje de la IA en el sistema educativo en el seno de un grupo de trabajo específico, promovido por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, con el concurso de expertos educativos, comunidades autónomas, profesorado, familias y alumnado.

También propone la elaboración de un informe a partir de ese debate que será dado a conocer a nivel educativo, social y político y que se impulse una IA "responsable, ética y de calidad" que redunde en favor de la mejora educativa de todo el alumnado y en la mejora de la eficiencia y condiciones de trabajo del profesorado.

Los socialistas apuestan por cooperar con las administraciones educativas en el desarrollo y uso de herramientas educativas de IA en las lenguas cooficiales, "cuidando su calidad e incluyendo la participación de responsables lingüísticos y educativos de las diferentes comunidades autónomas donde se hablan dichas lenguas". La exposición de motivos de la iniciativa recoge que la IA ha emergido como una de las tecnologías "más transformadoras" de la actualidad y su influencia "se extiende prácticamente a todos los ámbitos" de la vida.

Sin embargo, avisa de que el avance de la IA "también plantea retos y desafíos y no menores, preocupaciones éticas y también temores sobre su impacto en el empleo y la desigualdad". Los socialistas creen que sería "irresponsable" no abordar estos dilemas: "Es nuestro deber asegurarnos de que esta tecnología se utilice para el beneficio de todos y con especial atención su uso en el ámbito educativo".

En este punto, destacan que la irrupción de la IA "está propiciando un cambio de paradigma con nuevas herramientas en las que parece ser posible delegar tareas complejas que antes eran exclusivamente resueltas por la inteligencia humana". "Los expertos no son tajantes en sus soluciones: nos instan a debatir, analizar con rigor y sopesar los beneficios y los posibles riesgos que el uso de la IA en la educación puede suponer. Pero este debate no es abstracto, debe centrarse en cuestiones concretas: la dotación material a los centros, la formación del profesorado y de las familias, la metodología, la evaluación y los límites éticos y su regulación", puntualiza el PSOE en su iniciativa.

## LA VANGUARDIA

### Los profesores valencianos mantienen el pulso en las calles en una semana clave en el diálogo con Educación

*Los sindicatos acuerdan en una asamblea con más de 1.000 asistentes una estrategia que mantenga la presión y que la traslade a Hacienda, en espera de que Conselleria presente este lunes una propuesta mejorada*

Neus Navarro. València. 17/05/2026

El éxito de la semana de acciones, movilizaciones y, sobre todo, de la manifestación unitaria del viernes en València deja los ánimos "bien altos" entre el profesorado valenciano volcado con la huelga indefinida. Un éxito que les anima a no perder el foco y, sobre todo, a no rebajar la presión sobre la Conselleria de Educación, Cultura y Universidades y, a su vez, sobre el gobierno valenciano.

Así pues, la semana que viene seguirán con un elevado ritmo de acciones para evidenciar su fuerza en las calles y ya perfilan un calendario que incluye este lunes manifestaciones en Castellón y Alicante, además de una concentración en Conselleria de Educación, en València, a las 16 horas, cuando está convocada de nuevo la mesa sectorial para seguir negociando con la dirección de Educación.

Las diversas acciones a celebrar las perfilaron este pasado viernes en una asamblea online celebrada por la tarde, tras la histórica manifestación de la mañana, que duró más de tres horas, y en la que llegaron a conectarse 1.000 personas. En ella concretaron algunas medidas, como la concentración que hoy se repetirá en las capitales valencianas, así como la conveniencia para su causa de seguir realizando acciones descentralizadas en las localidades con la intención de evidenciar en los diferentes ayuntamientos, de todo signo político, el malestar del profesorado y la comunidad educativa.

Finalmente, su plan consiste en movilizarse mañana en distintos puntos: en Alicante, en las escaleras del IES Jorge Juan; en Castelló en la Dirección Territorial de Educación y en València formar diversas columnas desde diversos puntos para desembocar en la avenida de Campanar, donde se ubica Conselleria, justo a la hora de la nueva reunión.

El miércoles tienen pensado volver a reunirse en la sede de la Conselleria de Educación, haciendo ruido durante todo el día, y el jueves trasladar ese mensaje reivindicativo a los alrededores de las Corts Valencianes, donde hay pleno. También en Alicante y Castelló de la Plana buscarán presionar concentrándose en las sedes del Consell en ambas ciudades.

El viernes trasladan la presión a todo el Consell, no solo a Educación. Es por eso que habrá una manifestación desde la Conselleria de Hacienda y Economía hasta la plaza de Manises, sede del Palau, e igualmente se concentrarán en las sedes de la Hacienda valenciana en Alicante y Castelló de la Plana trasladando la presión al anterior conseller de Educación, José Antonio Rovira, ahora conseller del área económica y quien, por competencia en las cuentas valencianas, tiene mucho que decir en la mejora económica que pide el profesorado.

Por su parte la Conselleria mantiene el tono e insiste en la búsqueda de diálogo. Es el mensaje trasladado por su director general de Personal Docente, Pablo Ortega, quien el viernes lanzó un "mensaje de serenidad y de diálogo" porque, aseguró, "ninguna de las cuestiones planteadas por los sindicatos está fuera de la negociación". Ortega reiteró que en materia salarial "la Conselleria ya ha expresado a los representantes sindicales su disposición a continuar abordando esta cuestión en el marco del diálogo social y de las posibilidades presupuestarias de la Generalitat".

También valoró la propuesta en materia lingüística -Educación propone mejorar la formación en las comarcas castellanohablantes y recuperar la capacitación y el diploma de *Mestre en valencià* como mérito en las

oposiciones-, una oferta bastante alejada de la planteada por los sindicatos, que piden la retirada de la ley de libertad educativa y rechazan la eliminación de los autores catalanes en el Bachillerato.

# EL PAÍS

## El programa de auxiliares de conversación en colegios se salva tras el conflicto entre el Gobierno y algunas autonomías

*Educación confirma la prolongación del proyecto por el que este curso llegaron a España 6.028 asistentes de idiomas que permiten a niños y adolescentes interactuar con nativos de otros países*

SARA CASTRO. Madrid - 17 MAY 2026

El desconcierto ha reinado en los centros educativos españoles en las últimas semanas. Tradicionalmente, el proceso de renovación del programa de auxiliares de conversación en idiomas extranjeros —formado por jóvenes de más de 30 nacionalidades— tiene lugar entre febrero y abril. Sin embargo, este año, el Ministerio de Educación no puso en marcha el trámite de solicitud oficial ni confirmó en esas fechas la prolongación del proyecto, y las plazas para el nuevo curso académico estaban en el aire, lo que ha dejado a familias, docentes y estudiantes en vilo, especialmente a los colegios e institutos vinculados a programas bilingües. En muchas ocasiones, los auxiliares son la única oportunidad para que muchos niños y adolescentes interactúen con una persona nativa de otros países.

El motivo del bloqueo se debía a las inspecciones que el Ministerio de Trabajo empezó a llevar a cabo y que derivaron en sanciones a algunas autonomías al considerar que los jóvenes extranjeros que ocupaban esos puestos debían tener contrato laboral en el régimen de la Seguridad Social, cuando se definían como participantes en un intercambio cultural. Ante este panorama, varias comunidades denunciaron inseguridad jurídica y su predisposición a abandonar el proyecto. Pero fuentes del Ministerio de Educación han adelantado a EL PAÍS que han estado trabajando con el departamento de Yolanda Díaz en un “nuevo texto de convocatoria para el curso 2026-2027 que mantiene la esencia y finalidad del programa”, lo que confirma la continuidad del proyecto.

Según dicen las fuentes de Educación, en el texto queda garantizado de manera expresa el carácter no laboral de los auxiliares de conversación, dando respuesta a las inquietudes manifestadas por la Inspección de Trabajo. Además, define las actividades propias de los participantes, que se enmarcan en el objetivo de proporcionar un conocimiento intercultural e internacional y enriquecer la experiencia educativa en los centros españoles. También incluye un anexo con las actividades que no podrán realizar en ningún caso: las correspondientes a una relación laboral y las propias y exclusivas del profesorado. La convocatoria, indican, se ha firmado tras una reunión del grupo de trabajo entre los gestores del Ministerio y los del programa en las autonomías. Ya se ha publicado en la Base de Datos Nacional de Subvenciones, cuyo extracto constará en el Boletín Oficial del Estado en los próximos días.

El apartado 11 de ese documento contempla una formación inicial a través de unas jornadas, cuyos gastos serán asumidos por el Ministerio de Educación. Las comunidades participantes en el programa realizarán, además, jornadas informativas. Fuentes del departamento de la ministra Milagros Tolón insisten en que el informe de la Abogacía del Estado, de 2025, concluye que no existe relación laboral entre los auxiliares de conversación y la Administración. Ese documento señala que la selección de estas personas nativas no responde a un procedimiento de selección de personal, sino a una convocatoria de subvenciones.

La función de los auxiliares de conversación para idiomas extranjeros en España —6.028 el presente curso— es asistir en las prácticas de conversación en otro idioma, siempre bajo la supervisión de un profesor titular. Llegaron por primera vez a España en 1936 y continúa su presencia gracias a acuerdos internacionales entre más de 30 países. Percibirán, con cargo a los presupuestos del Ministerio de Educación, el abono de una asignación mensual, en concepto de ayuda para la dieta de manutención y alojamiento por importe de 800 euros.

*Las comunidades decidirán si se adhieren*

Las comunidades también aportan financiación. La cuantía económica no tiene carácter salarial ni supone una compensación a cambio de servicios prestados, sino que se trata de una subvención. Una vez publicada la convocatoria, las regiones deberán comunicar su decisión de sumarse a esta convocatoria y en qué modalidad, especificando el número de plazas que solicitan, bien únicamente las del cupo del Ministerio o también las de su propio territorio.

En el presente curso escolar, Andalucía prescindió de sus 1.806 auxiliares de conversación, que desde hace dos décadas ayudaban a unos 300.000 alumnos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato Internacional a aprender idiomas. La pasada primavera, la Inspección de Trabajo de Sevilla propuso una sanción a esta comunidad de cinco millones de euros por una posible infracción “muy grave en materia de extranjería” por no

considerar a estos jóvenes como trabajadores y evitar la cotización a la Seguridad Social. El Gobierno autonómico alegó que la Administración del Estado es la única competente para configurar el programa y la que selecciona a los auxiliares que compiten para venir a España ocho meses con una ayuda económica y seguro médico, durante un máximo de tres años.

Antes, un juzgado de Granada condenó a la Junta de Andalucía a pagar más de 438.000 euros por las cotizaciones impagadas de 125 auxiliares entre 2018 y 2021, al valorar que tenían una relación laboral. La sentencia, recurrida por la Junta, abrió la vía a nuevas reclamaciones por salarios, vacaciones o despidos. Llegó después de otro caso judicial iniciado por una auxiliar que reclamó a la justicia su diferencia salarial. El Juzgado de lo Social 1 de Granada le dio la razón al considerar que los auxiliares de conversación “normalmente no actúan como meros ayudantes”, sino que “dirigen las clases”. Tras la sentencia, la Inspección de Trabajo entrevistó a los 125 auxiliares y concluyó que estos mantenían una relación laboral con la Junta de Andalucía.

Aragón recibió una sanción de 199.000 euros en la provincia de Teruel por la actuación del cupo de auxiliares de conversaciones, cuya financiación corresponde a esta región. Pero el Ejecutivo autonómico ha logrado que se anule. El subdelegado del Gobierno en Teruel ha estimado su recurso y ha dejado sin efecto la resolución.

En abril, el secretario general técnico de la Consellería de Educación de Galicia, Manuel Vila, reiteró la advertencia de que la continuidad del programa de auxiliares de conversación corría cada vez más peligro. “Más aún después de que el Ministerio de Trabajo haya impuesto multas de casi 25 millones a la Comunidad Valenciana y a Andalucía”, según consta por escrito en la página web de la Xunta. Entonces, decía que, por plazos, “ya no daría tiempo a comenzar el programa con normalidad, ni aunque por fin se pusieran de acuerdo ambas partes del Gobierno”. En esta región hay abierta una inspección en la provincia de A Coruña. “De no resolverse este escenario de manera inminente y con todas las garantías, Moncloa aboca a Galicia a prescindir de este programa”, advertían fuentes autonómicas.

#### *Caos en los centros educativos*

La Consejería de Educación madrileña ha comunicado este jueves a este diario que estaba a la espera de que el ministerio sacase su convocatoria anual para definir las características de este programa de cara al próximo curso 2026/27. “Desde UGT tenemos claro que como es el programa estrella de la Comunidad de Madrid, aunque tiene muchas deficiencias, terminarán poniéndolo en marcha”, comenta Chema Pinto, responsable del sindicato de Enseñanza Pública.

Sin embargo, la tensión entre auxiliares de conversación y docentes crecía por momentos, sobre todo después de que a finales de abril el Council on International Educational Exchange —que actúa como un intermediario privado internacional dentro del proyecto— comunicase que ante la falta de confirmación sobre el proceso de renovación, suspendía el programa CIEE Teach in Spain en la capital.

“Supusimos que algo iba mal, pero nadie nos decía nada más sobre lo que estaba pasando. Algunas personas tenían toda la intención de renovar y, debido a la tardanza en la respuesta del Gobierno, ya empezaron a intentar encontrar un trabajo en su país o en España para poder quedarse un año más”, dice Angelo Tassone, auxiliar de conversación en dos centros públicos de Boadilla del Monte. “Si nos exigieran obtener un visado de trabajo, el proceso sería mucho más complicado”, expresa. Tilda de caótica la situación generada, pero reconoce estar muy contento con las condiciones que tiene este curso: “Trabajamos unas 20 horas a la semana y recibimos 1.000 euros al mes. Mis coordinadores son increíbles”.

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid, Rosa Rocha, reconoce que había solicitado una reunión con la Dirección General de Bilingüismo para saber si se había alcanzado algún acuerdo. “Nos parecía un asunto muy grave. Uno de los pilares del programa bilingüe en la Comunidad de Madrid son los auxiliares de conversación. Gracias a ellos, los alumnos desarrollan muchísimo mejor sus capacidades lingüísticas”, expresa. Valora de forma muy positiva la posibilidad de renovación en los centros durante varios años al considerar que es la forma de consolidar el proyecto y conseguir una mejora real en los resultados.

La preocupación de Rocha no es un caso aislado. La secretaria general de Enseñanza de CC OO Madrid, Aida San Millán, señala que la inquietud reina en la mayoría de centros educativos: “Sin los auxiliares no funciona el programa bilingüe. Los maestros estamos desbordados, no podemos asumir su función”, indica.

## **europapress.es**

### **La diferencia salarial entre docentes supera los 400 euros según la CC.AA y los 1.500 al final de la carrera, según UGT**

*Los docentes españoles, entre los que más años necesitan para alcanzar la remuneración máxima: Requieren de 39 años para ello*

MADRID, 18 May. (EUROPA PRESS) - UGT ha advertido de que, cuando se analizan las diferencias salariales en España, se observa que las retribuciones del profesorado "varían significativamente según la comunidad

autónoma y se agrandan en muchos casos a lo largo de la carrera profesional". Esas diferencias entre comunidades autónomas pueden estar por encima de los 400 euros mensuales y superar los 1.500 euros mensuales al final de la carrera docente según la comunidad de destino.

Extremadura y Valencia son las comunidades que ofrecen los salarios más bajos y donde la brecha crece paulatinamente debido a la negativa a suscribir acuerdos de mejoras retributivas. Cataluña, por el contrario, mejora su posición conforme se avanza en el tiempo. Asturias también destaca por su complemento de evaluación docente, que sitúa a sus docentes entre los mejor remunerados del país.

UGT denuncia que, "pese a exigir cada vez más responsabilidades al profesorado, las retribuciones no han aumentado de la misma forma, existiendo un desfase creciente entre la exigencia y la compensación por el trabajo". El sindicato reclama una mayor convergencia en las retribuciones básicas y complementarias entre comunidades autónomas, "lo que favorecería la movilidad del profesorado y garantizaría una compensación justa por su labor".

Además, considera "inaplazable" la promoción profesional con estímulos económicos suficientes para compensar los esfuerzos de evaluación y desempeño. El sindicato también ve "inaplazable" la recuperación del poder adquisitivo perdido, lo que significa la restauración del 100% del importe de las pagas extras reducidas en mayo de 2010, así como la retribución adecuada de los diversos desempeños docentes para poder acercarse a las retribuciones que perciben otros trabajadores de la misma escala laboral de otros sectores. Igualmente, denuncia la creciente brecha salarial que afecta al profesorado español respecto a sus homólogos de la Unión Europea y de la OCDE.

Un estudio que analiza las retribuciones salariales del profesorado español en comparación con los docentes europeos revela que, pese a la firma de una serie de acuerdos que supondrán un incremento de los salarios para el periodo 2018-2028 del 27,48%, "el impacto de los recortes y de la situación económica mundial hacen que las diferencias con la UE y la OCDE hayan vuelto a incrementarse desde 2023".

Estas disparidades a nivel internacional se repiten cuando se desciende al estudio de las retribuciones en España, como consecuencia de las diferentes asignaciones económicas que percibe el profesorado en aquellos complementos que son de competencia autonómica.

Los docentes españoles progresan porcentualmente en menor medida y necesitan más tiempo que sus homólogos del entorno para llegar al máximo de retribuciones. En España, los docentes no perciben mucha diferencia entre las cantidades que cobran al inicio de su carrera y en el transcurso de la misma. El incremento salarial es inferior al 9% después de 10 años de experiencia, y del 16% tras 15 años. Solo al final de la carrera docente, se alcanza un 43%.

#### **AÑOS NECESARIOS PARA ALCANZAR LA REMUNERACIÓN MÁXIMA**

Los años necesarios para lograr la remuneración máxima es un factor que incide de forma "muy notable" y que varía según los países. Los docentes españoles, que requieren de 39 años para conseguirla, se sitúan entre los que más años necesitan para ello. Dado que las cotizaciones máximas, a efectos de jubilación, se alcanzan con 35 años de servicio, muchos docentes llegan a la edad de jubilación sin haber podido lograr dicho salario máximo.

Los maestros españoles tienen un salario inicial solamente superior a los docentes de Francia, Italia y Portugal. Sin embargo, obtienen unos ingresos máximos inferiores a los de estos países, salvo en el caso de Italia, y pasan a ocupar el antepenúltimo lugar de la lista, solo ligeramente por encima de los docentes finlandeses, si bien estos han alcanzado su máximo a los 20 años y no a los 39, como sucede en España. Descontando los casos de Luxemburgo y Suiza, con los salarios más altos, destacan los docentes de Países Bajos, que casi doblan el sueldo de los españoles, y únicamente después de 12 años de servicio.

Al igual que sucede con las retribuciones en Primaria, los docentes españoles de Secundaria solo tienen un salario inicial superior al de los docentes de Francia, Italia y Portugal. Respecto al salario máximo, Italia y Portugal siguen estando por debajo. España mejora respecto a Suecia y Finlandia, aunque únicamente en la ESO, porque los docentes fineses que imparten Bachillerato también reciben retribuciones superiores. En todos los niveles, tengan mayor o menor salario que el profesorado español, alcanzan las retribuciones máximas como mucho a los 35 años, como el caso de Italia, o a los 20 en el de Finlandia.

En el caso de Bachillerato, el profesorado noruego recibe unas retribuciones que suponen un 13 % más que las de sus homólogos españoles y tan solo después de 16 años de servicio (6 % más para la ESO). En el caso de Dinamarca supone un 27 % más en Bachillerato, siendo necesarios solo siete años para alcanzar el sueldo máximo, y un 23 % más en la ESO con 12 años para alcanzar el tope.

España, para todos los niveles, ocupa el undécimo lugar de los países analizados y la situación se mantiene a lo largo de toda la carrera docente, para acabar siendo los duodécimos al final de la carrera docente, salvo en la ESO, en la que se pasa al décimo lugar. En el caso de Primaria, el salario inicial se ha incrementado en términos reales en la mitad de los países analizados, destacando el gran aumento de Irlanda.

En Luxemburgo, Finlandia, Italia y Portugal descienden tanto los salarios iniciales como con 15 años de experiencia. En Francia y Noruega, en donde crecen los salarios iniciales, pasan a 0 o descienden mínimamente. Holanda es el único país de los estudiados donde los salarios crecen más con 15 años de experiencia.

Respecto a los salarios en Secundaria, únicamente dos países presentan valores positivos: Francia e Irlanda. El resto o presenta valores casi congelados (Alemania u Holanda) o valores negativos (Finlandia, Italia o Portugal) o reducciones más elevadas.

## **EL DEBATE**

### **Los maestros aragoneses verán reducido su horario lectivo a 23 horas semanales el próximo curso**

*Asimismo, los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas y Formación Profesional percibirán el complemento de tutoría completo, que alcanza los 600 euros anuales*

El Debate. 18 may. 2026

El Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón ha iniciado los trabajos de planificación del próximo curso escolar 2026-2027 con la elaboración de las dotaciones docentes, incorporando importantes mejoras en las condiciones laborales del profesorado y garantizando la cobertura de las necesidades educativas en todos los centros de la Comunidad.

Entre las principales novedades, el próximo curso los maestros de Educación Infantil y Primaria verán reducido su horario lectivo semanal a un máximo de 23 horas --frente a las 24 actuales--, una medida largamente reivindicada y que es fruto del acuerdo histórico de mejoras laborales y retributivas alcanzado por el Departamento con las organizaciones sindicales en mayo de 2024. Nunca antes los maestros habían bajado a 23 horas en la Comunidad Autónoma.

Asimismo, los docentes de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Escuelas Oficiales de Idiomas y Formación Profesional percibirán el complemento de tutoría completo, que alcanza los 600 euros anuales, en cumplimiento también de ese acuerdo.

Ambas medidas se añaden a la mejora retributiva general aplicada en 2026, con un incremento del 2,25%, dentro del compromiso del Departamento por dignificar la profesión docente. Y al que se sumará otro aumento salarial del 2,25% en 2027.

De carácter plurianual hasta 2027 y dotado con 126 millones de euros, el acuerdo alcanzado en Mesa Sectorial de Educación supone un avance sin precedentes en la mejora de las condiciones del profesorado aragonés, al incluir tanto incrementos retributivos como reducción en la carga lectiva.

Hay que recordar que los docentes de ESO, Bachillerato y FP ya imparten desde el curso pasado un horario máximo de 18 horas, que se está cumpliendo en su totalidad.

Con estas mejoras y una vez definidos los grupos tras el proceso de escolarización, la Dirección General de Personal publicará en los próximos días las instrucciones de cupo en la web de Educaragón, lo que permitirá a los centros educativos comenzar a definir sus necesidades de profesorado en coordinación con la Inspección educativa. La oferta de vacantes docentes arrancará el próximo 9 de julio para todas las enseñanzas.

Las plantillas se diseñan con el objetivo de garantizar la cobertura de la carga curricular, la atención a la diversidad, los apoyos y los desdobles necesarios, manteniendo criterios homogéneos y equitativos en toda la Comunidad Autónoma.

En el caso de Infantil y Primaria --donde el cálculo se realiza en función de las aulas y matrícula de alumnos--, la reducción horaria implicará el refuerzo de las plantillas, incorporando una hora adicional en la dotación básica por docente.

Asimismo, se dará cobertura a las aulas de escolarización anticipada, a los programas de bilingüismo, y a otros proyectos educativos como el currículo integrado de música, el programa de orientación y enriquecimiento educativo PROA+ o las aulas de español, continuando con los programas de Arcomat y Aralecto que se implementaron el curso pasado.

## **EL MUNDO**

### **Las educadoras infantiles convocan una protesta a nivel nacional en Madrid para denunciar la «situación crítica» de la educación de cero a tres años**

E.M. Madrid. Lunes, 18 mayo 2026

La huelga indefinida de las educadoras infantiles de 0 a 3 años en la Comunidad de Madrid suma ya más de un mes de movilizaciones y amenaza ahora con intensificarse. El sindicato Comisiones Obreras (CCOO) ha convocado para el próximo 23 de mayo una concentración estatal en Madrid para denunciar la «situación crítica» que atraviesa un sector que atiende a más de 468.000 niños en toda España y que, según las trabajadoras, arrastra desde hace años problemas de precariedad, falta de inversión pública y plantillas insuficientes.

La protesta llega después de semanas de paros, concentraciones y denuncias públicas por parte de las educadoras de escuelas infantiles madrileñas, que reclaman una rebaja de las ratios, mejoras salariales y más personal en las aulas. Entre sus principales exigencias figura la implantación de la llamada «pareja educativa» (dos profesionales estables por clase), el refuerzo de apoyos para alumnos con necesidades especiales y el reconocimiento del carácter plenamente educativo de la etapa de 0 a 3 años.

Las trabajadoras denuncian además que muchas escuelas funcionan bajo modelos de gestión indirecta o titularidad privada en los que las condiciones laborales «han ido deteriorándose con el tiempo». En algunos casos, sostienen, los salarios apenas superan el SMI, pese a tratarse de un trabajo con alta carga física y responsabilidad constante sobre menores de muy corta edad.

«Desde CCOO subrayamos que la mejora de las condiciones laborales debe abordarse a través de la negociación colectiva», señaló el sindicato en la convocatoria de la movilización, en la que también reclamó un «marco laboral digno» para el conjunto del sector.

El conflicto afecta especialmente a Madrid, donde la huelga indefinida arrancó el pasado 7 de abril y ha derivado en protestas frente a la Consejería de Educación y movilizaciones en distintos municipios. Las educadoras sostienen que las ratios actuales son «inasumibles» y denuncian situaciones en las que una sola profesional debe atender simultáneamente a un elevado número de bebés o niños de dos y tres años.

Además de las reivindicaciones laborales, CCOO reclama al Ministerio de Educación la creación «inmediata» de un grupo de trabajo para modificar la normativa estatal sobre ratios en el primer ciclo de Infantil y la apertura de mesas de negociación en todas las comunidades autónomas. El sindicato también pide que los ayuntamientos incluyan cláusulas comunes en las licitaciones públicas para garantizar salarios y condiciones laborales por encima del convenio estatal, al que consideran «completamente insuficiente».

«Mientras este convenio esté en vigor, hasta finales de 2027, exigimos la negociación de tablas salariales propias en las distintas comunidades autónomas», señalaron las federaciones convocantes, que avanzaron además nuevas medidas de presión, como concentraciones semanales, mociones en consejos escolares y ayuntamientos o denuncias ante la Inspección de Trabajo.

www.levante-emv.com  
**Levante**  
EL MERCANTIL VALENCIANO

## La mitad de los 2.300 equipos directivos de colegios e institutos dimitirán en bloque si no hay acuerdo hoy con Educación

*El fin de la huelga se prevé difícil porque el sindicato mayoritario, STEPV, pide subidas salariales de 500 euros al mes*

Lluís Pérez. València 18 MAY 2026

Más de un millar de equipos directivos de los colegios e institutos de la Comunitat Valenciana dimitirán en bloque si esta tarde no hay un acuerdo entre los sindicatos y la Conselleria de Educación, que están manteniendo una reunión para poner fin a la huelga de profesores. Son casi la mitad de los 2.390 centros educativos de la autonomía: 1.290 en Valencia, 789 en Alicante y 311 en Castellón. Esa es la decisión que han tomado los directores asistentes a la asamblea celebrada esta mañana en Picanya, a la que han asistido más de 1.700 personas bien de forma presencial, bien telemática. La medida, que ya anticiparon hace una semana, es una manera de presión hacia la Generalitat y cuyo objetivo es forzar al entendimiento entre ambas partes.

En principio, la intención es que la dimisión sea en bloque y que todos los equipos directivos renuncien a la vez. En caso de no haber acuerdo hoy, mañana se tomará la decisión en una nueva reunión, en la que ya se establecerá el procedimiento y las fechas para formalizar este órdago. Así lo ha explicado Isabel Moreno, la presidenta de los directores valencianos, en declaraciones a Levante-EMV. "El consenso es muy amplio y lo ha sido en la reunión de hoy -, explica-. Al final los directores y el resto de miembros del equipo directivo estamos muy saturados con toda esta situación". En principio, la mayoría de los presentes se ha mostrado a favor de la medida y quienes no lo han verbalizado es porque tienen una consulta pendiente con su equipo.

Muchos equipos han enviado un mensaje al profesorado para explicarles su decisión al sentir "una presión insostenible por parte de la Administración" al tener que "asumir la responsabilidad única y legal de todo lo que

ocurre en el centro", han argumentado en estos comunicados. "No podemos ignorar que tenemos un cuerpo de maestros dejándose la piel en primera línea", añaden.

#### *Reunión en marcha*

La decisión podría acelerarse a última hora de la tarde porque el acuerdo se atisba complicado. La Conselleria de Educación ha asegurado presentar una mejor a la propuesta "integral" del jueves y el president Pérez Llorca explicó ayer que incluiría un incremento salarial, aunque falta saber de cuánto será. Este lunes, el STEPV -el sindicato mayoritario- ha difundido la contrapropuesta enviada a la Generalitat Valenciana que incluye una subida salarial de 486 euros para Primaria y de 550 en Secundaria.

Se trata de una subida muy por encima de los 75 euros que propuso la consellera Carmen Ortí hace un par de semanas y que el profesorado calificó de "insuficiente". Es cierto que el documento propone acciones en muchos ámbitos: ratios, plan de infraestructuras, reducción de la burocracia...

## **EL PAIS** CATALUÑA

### **Las familias estallan por el conflicto educativo y piden soluciones: "Educación tiene la obligación de escuchar"**

*Los sindicatos mantienen el pulso ante el inminente pacto sobre los Presupuestos, mientras las negociaciones se atrasan al miércoles*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 18 MAY 2026

Las familias han entrado este lunes en la campaña negociadora sobre el conflicto educativo para reclamar al Govern soluciones. Las familias viven en una dicotomía, ya que, por un lado, se posicionan de parte de los docentes, porque comparten sus reivindicaciones, que consideran que tienen como objetivo mejorar las condiciones de las aulas donde estudian sus hijos. Pero, al mismo tiempo, las huelgas complican mucho la conciliación de muchos hogares y ven con cierto recelo que finalmente se lleve a cabo la amenaza de no llevar a cabo el próximo curso ni excursiones ni convivencias -una propuesta a la que ya se han adherido un millar de centros-. Con todo, la Affac, que agrupa 2.400 asociaciones de familias de escuelas públicas, ha enviado este lunes una carta abierta a la consejera Niubó, pidiendo que se siente a negociar con los sindicatos "con voluntad política real y compromisos concretos".

En la carta, firmada por el presidente de la entidad Jordi de Carreras, la Affac denuncia la "situación de precariedad sistémica de la escuela pública" y pide que se escuche la demanda de los profesores. "Cuando el personal docente denuncia que así no se puede continuar, el Departamento de Educación tiene la obligación de escuchar. Y esto pasa por dejar de tratar el conflicto como un problema de orden público y empezar a abordarlo políticamente".

En referencia a la principal demanda de los profesores -un aumento de plantilla para atender a los alumnos con necesidades, la Affac defiende el modelo de escuela inclusiva, pero cree que es necesaria "una apuesta clara, sostenida y dotada de recursos para hacer efectivo este derecho a todos los niveles educativos", ya que si no "la escuela pública no puede garantizar ni equidad ni cohesión social". A esto añade otras deficiencias, como la sobrecarga de trabajo, el exceso de burocracia y "el blindaje de los conciertos educativos mientras la pública continúa infrafinanciada". "Este malestar no es nuevo ni puntual", añade la misiva.

Precisamente este malestar es el que mantiene vivo el conflicto educativo cuando ha arrancado la segunda de las cuatro semanas con huelgas casi diarias. Este lunes la protesta afectaba a los centros del Barcelonès, incluyendo la capital catalana. Como novedad, los sindicatos no han optado por bloquear los accesos a Barcelona -las jornadas de huelga se iniciaban con el corte de carreteras- y han apostado por una acción vistosa e igual de impactante: el bloqueo de la Sagrada Familia.

A partir de las ocho de la mañana, unos 150 profesores han montado una cadena humana para trasladar mesas y sillas desde la escuela La Sedeta hasta la Sagrada Familia, donde han montado una improvisada clase en la calle. "Estamos ante la Sagrada Familia porque queremos escalar el conflicto y es una forma de hacerlo, enfocando que hay que invertir menos recursos en turismo e invertir en los derechos fundamentales como la educación pública", ha destacado la delegada sindical de Ustec en Barcelona, Alba Ferran. La Sagrada Familia, el monumento más visitado de la capital, ha reabierto las puertas hacia las 11 de la mañana, más de dos horas tarde, y ha asegurado que devolverá a los visitantes que no han podido entrar a primera hora. La lluvia, en cambio, ha ensombrecido la manifestación convocada al mediodía, aunque no ha impedido que partiera media hora tarde desde los Jardins de Gràcia hasta la sede del Departamento de Educación; la marcha ha reunido unas 1.800 personas, según la Guardia Urbana.

La protesta de hoy se produce a las puertas de la firma de los Presupuestos de la Generalitat y de la nueva mesa de negociación para desbloquear el conflicto educativo, prevista ahora para el miércoles. Los sindicatos convocantes de las huelgas -Ustec, Profesores de Secundaria, CGT e Intersindical- esperan que, con las nuevas cuentas, el Govern dispondrá de más recursos y dejaría de ser válido el argumento de que no hay dinero para aumentar el salario de los docentes.

“Estamos en un momento crucial”, ha asegurado Iolanda Segura, portavoz de Ustec, quien ha hecho un llamamiento claro a ERC y Comuns, partidos que ayudarán a desencallar los Presupuestos: “Les pedimos que no firmen ningún acuerdo que no contemple las partidas para solucionar la emergencia educativa”, ha incidido Segura, al mismo tiempo que ha pedido que los partidos pongan la educación como una prioridad, recordando también que parte de la responsabilidad del problema actual la tienen formaciones como ERC, a las riendas de Educación en años anteriores. Republicanos y Comuns ya han descartado poner la resolución al conflicto educativo como condición para aprobar los Presupuestos.

Con los ánimos encendidos, pero también con mucha expectación, sindicatos y Govern se volverán a sentar a la mesa este miércoles, un día más tarde de lo previsto por problemas de agenda de la consejera de Educación, Esther Niubó -por comparecencias en el Parlament-, pero también le permite al Departamento ganar un día para ultimar su estrategia. Después de la reunión del jueves pasado, que acabó sin acuerdo y en la que Educación solo presentó un aumento de personal para la escuela inclusiva, los sindicatos esperan más concesiones. “Lo único que puede acabar con el conflicto es ir más allá de lo pactado”, ha avisado Segura, en referencia al acuerdo firmado en marzo con CC OO y UGT, en que se pactó un aumento de salario de 60 euros al mes para este año y un acumulado de 200 euros en 2029.

Educación se mostró ambigua el jueves asegurando que había “márgenes de maniobra” dentro de lo que permite dicho pacto, algo que los sindicatos temen que se traduzca en una negativa a incrementar más la nómina, a pesar de que el documento sí contempla una cláusula para revisar estos aumentos si hay Presupuestos.

El malestar del profesorado palpita en buena parte de España. 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. El hilo común que conecta las movilizaciones es el hartazgo por la situación de la enseñanza pública. Además del salario, hay otros motivos comunes en las protestas educativas en los cuatro territorios, como las elevadas ratios de estudiantes por clase o el estado de las instalaciones escolares, muchas de las cuales son antiguas y no están bien climatizadas. Y, en general, la presión que experimenta la enseñanza pública, que está absorbiendo de forma desproporcionada el aumento de la diversidad del alumnado sin que crezcan, en paralelo, los medios para atenderla, según denuncian los sindicatos.

## La Voz de Galicia

### Manuel Ladra, catedrático de Álgebra de la USC: «La inteligencia artificial nunca te va a enseñar a pensar ni razonar»

*El profesor e investigador afirma haberle dado «todo» a la universidad*

Manolo Fraga. SANTIAGO / LA VOZ. 18 may 2026.

Es una persona discreta y vocacional. «No quiero jubilarme», es lo primero que me espeta Manuel Ladra González (A Coruña, 1956) al sentarnos en el Casino. Es catedrático de Álgebra de la USC e investigador principal del grupo de su especialidad: «Me gusta tanto lo que hago, disfruto mucho enseñando. Y las matemáticas me gustaron desde niño. Ciertamente también tuve buenos maestros. Yo era muy de números y ecuaciones. Me gustaba resolver esos problemas que te hacen discurrir, no tanto los típicos que venían en los manuales. Así que nunca tuve dudas de estudiar Matemáticas», tal como señala Ladra, que también es profesor de *Estalmat*, un programa de «éxito» de estímulo del talento matemático en chavales de 12-13 años.

Al reflexionar sobre su experiencia, el catedrático advierte de que el alumnado actual piensa que no es necesario asistir a clase, porque «creen» que todo lo resuelven internet y la inteligencia artificial. «Sin embargo, a mí me gusta enseñarles en el aula la traza y la historia de la resolución de los problemas. Estas explicaciones no vienen en los libros ni están en internet. La inteligencia artificial nunca te va a enseñar a pensar ni razonar, no te explica las dificultades a las que te enfrentas, cosa que sí hace el profesor. A mí me gusta decirles a los chicos dónde está la dificultad de los problemas que se estudian», según advierte. La enseñanza de antes era muy teórica —añade—, en línea con la escuela francesa; aunque al profesor Ladra siempre le gustó «motivar» con ejemplos y contraejemplos. «En mi época la salida laboral era la enseñanza, sin embargo ahora la gran mayoría se va a las empresas, que buscan gente que sepa razonar y resolver problemas, no solo alguien que aplica una determinada técnica. Y estas capacidades hay muy pocas carreras que las enseñen», sostiene este matemático que el curso pasado aprobó al 65 % de su alumnado, una materia que tiene fama de «no» ser fácil.

## **Sindicatos denuncian que Educación realiza despidos de profesores expertos de FP y "degrada la calidad" de la enseñanza**

PLAZA (EP).VALENCIA. 18/05/2026

UGT, CCOO, STEPV y CSO han denunciado que la Conselleria de Educación ha activado un mecanismo "disfrazado de planificación" con el que está llevando a cabo despidos de personal experto en Formación Profesional (FP), "eliminando profesionales y degradando la calidad de estas enseñanzas".

Los sindicatos han explicado que, tras la huelga indefinida del profesorado experto de FP y especialista de Enseñanzas de Régimen Especial (ERE) que se inició el 3 de noviembre de 2025 y se prolongó hasta el 9 de diciembre de 2025, los sindicatos llegaron a acuerdos con la Conselleria de Educación para asegurar la estabilidad de los expertos y especialistas.

Así, según han recordado en un comunicado conjunto que coincide además con la actual huelga educativa indefinida iniciada el 11 de mayo, se pactó entonces que los profesores fueran contratados de manera indefinida para cubrir los módulos específicos de los ciclos de FP y ERE, donde se necesitan expertos y especialistas del sector con experiencia profesional previa.

También se acordó recuperar las condiciones de trabajo que se habían perdido con el nuevo decreto 97/2025 de 25 de junio, con el que se recortaban un 41 por ciento los salarios.

Este proceso selectivo y las negociaciones posteriores generaron incorporaciones tardías de los expertos a las aulas, "dejando así a cientos de alumnos sin clase durante muchos meses, y al profesorado experto en una situación laboral y personal vulnerable", han expuesto los sindicatos. En el acuerdo se justificaba la necesidad de contar con la experiencia de este tipo de profesionales y su capacidad para conectar al alumnado con el mundo laboral. Las contrataciones condicionadas a la continuidad del módulo en el centro educativo.

Cinco meses después, los sindicatos han denunciado "con sorpresa y desesperación" los primeros despidos de personal experto "sin justificación alguna, ya que los ciclos para los que fueron contratados seguirán activos durante el curso 26/27".

Los centros educativos van a asignar los módulos que impartían a profesores del cuerpo de secundaria que, "en muchas ocasiones, carecen de experiencia profesional en el sector productivo, por lo que se privará al alumnado de la capacidad que tiene este colectivo de conectarles y formarles para el mundo laboral", han lamentado.

### *"Mecanismo deliberado para destruir empleo"*

Por todo ello, UGT, CCOO, STEPV y CSO denuncian públicamente a la Conselleria de Educación por "implantar un sistema que, bajo apariencia técnica y de reorganización, permite despedir a personal experto de FP, recientemente contratado, de forma silenciosa, centro a centro, planificada y encubierta, recortando profesorado experto bajo la excusa de contar con profesorado del sistema para impartir esas enseñanzas especializadas".

"Los sindicatos docentes somos tajantes y rotundos: estamos ante un mecanismo deliberado para destruir empleo y despedir injustificadamente al profesorado experto y la Conselleria de Educación tiene que rectificar", han reclamado.

Los sindicatos han calificado de "perverso y planificado" el procedimiento puesto en marcha en las instrucciones de 31/03/2026 dictadas por el director general de Personal Docente para organizar y planificar el próximo curso 26/27 en los IES y otros centros. En concreto, han explicado que en su apartado 10 introducen un mecanismo para extinguir los puestos de trabajo del profesorado experto.

El procedimiento se inicia con la "revisión" de la inspección educativa en los centros docentes, que "prepara un informe que justifica la eliminación de esta docencia especializada y que es la base para justificar la eliminación de los puestos de trabajo especializado y el despido del profesorado experto que los ocupa", han descrito las organizaciones sindicales.

Por tanto, han apuntado, "la posibilidad explícita de 'reducir el número de puestos o de horas' no es una opción técnica, sino una vía directa para ejecutar despidos y recortes de jornada y salario, precarizando las condiciones de trabajo del profesorado experto y especialista".

### *"Degradar la calidad de la FP"*

Los sindicatos docentes han denunciado que "se está señalando directamente" al personal experto del sector productivo y el profesorado especialista, que "enriquecen los aprendizajes y las enseñanzas profesionalizadoras que precisa la ciudadanía valenciana

"Para nosotros, el objetivo es claro: sustituir perfiles cualificados por opciones más baratas y generalistas, sin cualificación ni especialización, aunque ello suponga degradar la calidad de la FP y de las enseñanzas profesionalizadoras", han lamentado.

Por ello, han instado a la Conselleria de Educación a rectificar y la han acusado de "utilizar a la inspección educativa como instrumento para legitimar decisiones políticas de recorte".

"No debe ser la inspección educativa quién determine, siguiendo criterios políticos y desde fuera de los centros, las necesidades y recursos humanos y materiales que precisan los centros educativos. Esta determinación de necesidades debe ser una acción planificada y organizada desde las direcciones de los centros educativos, con el consenso y aprobación de la comunidad educativa", han defendido.

Los sindicatos docentes UGT, CCOO, STEPV y CSO han advertido de que "estas medidas rompen el modelo de FP vinculado al mundo laboral, eliminando precisamente a quienes aportan experiencia real en las aulas". "Esto no es una consecuencia colateral, es una decisión consciente que empobrecen nuestras enseñanzas profesionalizadoras. La Conselleria debe rectificar y así se lo exigimos", han zanjado.

## ▣ EL DEBATE OPINIÓN

### *Nueva oportunidad perdida para el profesorado*

*Deberían saber los responsables ministeriales que el acceso a la profesión docente y el desarrollo de la misma constituyen normativa básica y, por tanto, competencia del Estado*

Sandra Moneo 19 may. 2026

El pasado mes de abril, el Gobierno anunciaba la aprobación y posterior remisión al Congreso de un proyecto de ley destinado a reducir el número de alumnos por aula, así como las horas lectivas del profesorado en la enseñanza no universitaria. La justificación de esta medida queda avalada, según el propio Gobierno, por la necesidad de corregir las desigualdades existentes entre comunidades autónomas y lograr el «bienestar docente y la innovación educativa».

Resulta difícil, en teoría, oponerse a una medida que, sobre el papel, conducirá a una menor presencia de alumnos en cada clase y, por tanto, a una atención más personalizada por parte del profesorado. Además, permitirá impartir menos horas de docencia a la semana y dedicar más tiempo a la preparación de las clases y a otras tareas vinculadas a su permanencia en el centro.

La cuestión, además de exigir un análisis riguroso que acredite el impacto real que esta medida puede tener sobre el rendimiento de los alumnos y sobre la reducción del abandono educativo, reside también en el terreno sombrío que, como ocurre con gran parte de la normativa impulsada por el actual Gobierno, esconde un planteamiento ideológico al que el Partido Socialista parece incapaz de renunciar.

Si no es así, alguien deberá explicar, en primer lugar, por qué, si esta reforma es tan beneficiosa para los profesores y para el conjunto del sistema, desde su redacción inicial se establece una distinción entre profesores de primera y de segunda. Así es como se trata a los docentes que imparten clase en centros concertados, también sostenidos, aunque parcialmente, con fondos públicos. ¿Cuál es la razón para que estos profesores no puedan ver reducida también su carga lectiva y, por tanto, para que los alumnos que opten por acudir a un centro concertado no puedan beneficiarse de la enseñanza personalizada por la que sí apuesta el Gobierno en los centros públicos?

Haría bien el Ministerio de Educación en repasar la doctrina del Tribunal Constitucional, que en diversas sentencias de 2016 se pronunció sobre la jornada lectiva de los profesores en «centros públicos y sostenidos con fondos públicos».

En segundo lugar, observar a estas alturas de la legislatura la defensa que desde el Ministerio de Educación se hace del desarrollo de una normativa básica resulta, cuanto menos, llamativo. Si algo ha deteriorado la cohesión y vertebración del sistema educativo español han sido las políticas educativas socialistas. Desde los currículos hasta una EBAU en la que solo la firmeza y el sentido de Estado de las comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular han comenzado a frenar la deriva rupturista del actual Gobierno.

Deberían saber los responsables ministeriales que el acceso a la profesión docente y el desarrollo de la misma constituyen normativa básica y, por tanto, competencia del Estado. No porque se haya decidido en este momento, sino porque garantiza el desarrollo de un derecho fundamental como es el derecho a la educación, situado por el constituyente en el Título I de la Constitución, «De los derechos y deberes fundamentales».

Sería bueno conocer también qué opinión merece este proyecto de ley a los socios independentistas y secesionistas del Gobierno. Quizá lo que representa esta iniciativa no sea más que una pequeña maniobra destinada a ocultar la inoperancia que el actual Ejecutivo ha demostrado en materia educativa.

Escuchar a la nueva ministra de Educación —ya van tres— afirmar que esta «iba a ser la legislatura del profesorado» produce un profundo sonrojo. La realidad es que los docentes deberían disponer hoy de una ley

que recogiera, entre otras cuestiones, un estatuto capaz de abordar de manera integral sus demandas y necesidades.

La LOMLOE asumía el compromiso de que, en el plazo de un año desde su entrada en vigor, los docentes dispondrían de una ley específica. Seis años después, la ley ni está ni se la espera.

La política educativa de este Gobierno está construida a base de retales. Pequeños remiendos que esconden la incompetencia de quien carece de un verdadero proyecto educativo para España. Las actuaciones gubernamentales relativas al profesorado no iban a ser una excepción. El proyecto de ley que presenta ahora el Gobierno responde más a una política de «fuegos de artificio» que a un análisis profundo de la situación real del profesorado y de la necesidad urgente de acometer reformas cuyo impacto revierta de manera inmediata en los alumnos.

A lo largo de los sucesivos artículos publicados en esta sección se ha abordado de forma directa y sin complejos la necesidad de que, en el marco de las transformaciones que requiere el conjunto del sistema educativo, el profesorado, como piedra angular del mismo, reciba un trato prioritario.

Desde que, en 2008, el añorado Eugenio Nasarre y el profesor López Rupérez plantearan la necesidad de reformar el acceso a la profesión docente, así como la formación inicial y el diseño de una verdadera carrera profesional, han sido numerosas las ocasiones en las que distintas instituciones y expertos han señalado esta cuestión como la gran asignatura pendiente para mejorar la calidad del sistema educativo. El Partido Socialista siempre se ha opuesto.

El sistema educativo español, y el profesorado de manera específica, merecen una auténtica «Ley reguladora de la profesión docente». Una ley que aborde de manera integral la formación inicial, el acceso posterior, la formación permanente y la carrera profesional. Una norma que reconozca la magnitud de la tarea que desempeña el profesorado, sin discriminaciones y pensando únicamente en que cada día miles de familias depositan, depositamos, en ellos la confianza para ofrecer la mejor formación a lo que más queremos: nuestros hijos.

*Sandra Moneo es la presidenta de la Comisión de Ciencia y Universidades del Congreso*



## **Una maratón negociadora de diez horas y una propuesta de 200 euros más al mes: la huelga encara su séptimo día sin preacuerdo**

*La propuesta de subida salarial comenzó siendo de 120 euros al mes a las cuatro de la tarde, pero pasada la una y media de la mañana Conselleria aumentó esa cantidad hasta los 200 euros al mes*

*Este martes a las 14 horas, nueva reunión con el secretario autonómico McEvoy*

*Los acuerdos alcanzados pasan por "hablar" de la orden de plantillas, una nueva reunión ágil sobre ratios, estudiar las necesidades de los centros en infraestructuras o modificar el decreto de Bachillerato para que deje claro que no se excluye del temario a autores catalanes*

Marta Rojo. València 19 MAY 2026

Una maratónica reunión que duró toda la tarde y hasta bien entrada la madrugada del lunes al martes, ha servido para acercar, al menos en parte, las posturas entre la Generalitat y los sindicatos convocantes de la huelga indefinida en la enseñanza pública valenciana, pero el cierre del conflicto todavía no tiene fecha. Al menos en el corto plazo, porque nada se firmará sin que lo refrende el cuerpo docente, insiste la representación de los trabajadores. Pero este lunes se ha conseguido algo que parecía estar lejos a principios de la semana pasada: negociar punto por punto todos los ejes de la plataforma reivindicativa y, en algunos de ellos, al menos, alguna cesión. También una nueva reunión: este martes a las 14 horas, que Conselleria espera que sea "la definitiva".

Uno de los principales escollos que hubo durante las horas de negociación fue el tema económico. Los sindicatos recordaban este lunes por la mañana que su propuesta, plasmada en el acuerdo unitario de los convocantes de la huelga, era de un incremento salarial de 486 euros para Primaria y de 550 para el de Secundaria y Bachillerato, además de un incremento del 20 % para la resta de complementos como los trienios. El CSIF, por su parte, el único en hacer una propuesta diferenciada, siempre había calculado en 300 euros netos al mes la recuperación del poder adquisitivo.

Eran cantidades muy alejadas de las que puso la Conselleria sobre la mesa al inicio de la reunión de este lunes, a la que los sindicatos entraron con el clamor de centenares de manifestantes que llegaron en columnas hasta la sede del departamento y que se quedaron durante horas pitando y gritando proclamas como "consellera, dimisión".

La negociación de salarios tuvo varias fases. El documento inicial presentado por Educación al inicio de la reunión incluía una propuesta de mejora salarial de 120 euros brutos al mes. En concreto, se ofrecía que esa

subida fuera en el complemento específico -una parte del salario de los docentes que depende de la Generalitat- y se pretendía que fuera progresivo. En concreto, se subirían 60 euros en enero de 2027 y otros 60 en julio de 2027 hasta alcanzar esos 120 mensuales a partir de julio del año que viene. Ese incremento salarial supondría, en total, un crecimiento del salario de 1.680 euros brutos al año.

Pero los sindicatos aseguraron que estaba muy lejos de lo que podían aceptar. En el orden de negociación punto por punto, los salarios estaban en último lugar y empezaron a tratarse a medianoche. Poco después de manifestar los sindicatos que les resultaba inaceptable, se pactó un receso de media hora que finalmente fue de una. A la vuelta a la mesa, la consellera entró con una nueva propuesta que manifestó que era su "tope": una subida de 200 euros al mes, también en ese complemento. Eso sí, progresiva: se subirían los salarios 75 euros al mes en septiembre de 2026, a los que se sumarían 75 euros más al mes en enero de 2027 y finalmente se añadirían 50 euros más al mes en enero de 2028. También se incluyó en este apartado una futura negociación para la implantación de días de libre disposición y el reconocimiento del derecho a la desconexión digital del profesorado.

*Ratios: lo que dicta el Ministerio*

La propuesta sindical de partida también se refería a las ratios y pedía adelantar la puesta en marcha de las que el Ministerio de Educación ha propuesto para el próximo curso, y un máximo de 15 alumnos en las aulas del segundo ciclo de Educación Infantil y 20 en Primaria, Secundaria y Bachillerato.

Pero la respuesta en el documento de Educación ha sido que lo que marcará el número de estudiantes menos que habrá por aula será lo que dicte el anteproyecto del Ministerio de Educación. En cualquier caso, el calendario ya se les ha presentado: en el curso 2027-2028 se reducirá la ratio en Infantil a 22 alumnos por aula -esto también es nuevo-, y en Primaria, al menos, a lo que fije reglamentariamente el Ministerio. Lo que establezca el Gobierno de España para Secundaria, por su parte, será efectivo en 2028-2029 y lo que aplique en Bachillerato será en 2029-2030. Es decir, descenso de las ratios sí, pero gradual.

En la mesa, los sindicatos han pedido que se aplique ya el curso que viene pero Conselleria ha respondido que ya se han publicado las vacantes y es imposible. Lo que sí se ha acordado es intentar adelantar la reunión que estaba prevista para el 11 de junio para abordar este tema y darle forma de "mesa de trabajo". Del mismo modo, se ha pedido que se renegociara desde cero la oferta de FP para el próximo curso, pero la admisión empieza el 20 de mayo y eso hace imposible cualquier cambio, ha indicado Conselleria.

*Plantillas: un plan para bajas en Primaria*

El documento sindical también pedía una negociación de las plantillas antes de que finalice el curso 2026-2027 con una serie de mínimos: sobre todo crear todas las plazas del anterior acuerdo de plantilla que el Consell se ha negado a implementar, aunque defiende que ha creado más de 2.000 plazas en la actual legislatura. Además, pedían dotar de profesorado a las escuelas infantiles de entre 0 y 3 años, incrementar los profesionales de PT, AL y Orientación; y, también, garantizar la cobertura inmediata de todas las plazas, vacantes y sustituciones. De la orden de plantillas se han mostrado dispuestos a "hablar" de la Conselleria, aunque sin especificar cómo ni cuándo.

En este último sentido iba otra de las novedades de la propuesta de Conselleria: un plan de sustitución anticipada para Primaria. Funcionaría de la siguiente manera: si en el centro no hay bajas, se puede aprovechar a esos docentes para atender las tareas que se consideren y, si hay una, se destina directamente este maestro extra a cubrirla sin que haya que esperar.

En materia de inclusión, en el borrador de Conselleria vuelve a no especificarse cuántas nuevas plazas de Pedagogía Terapéutica se crearán. "En función de la matrícula del alumnado con necesidades educativas especiales de cada centro", se indica. La novedad en esta materia es que ahora se propone que el personal no docente de atención educativa (es decir, quienes atienden al alumnado con necesidades especiales) pase a depender de la Conselleria de Función Pública a la de Educación para agilizar la cobertura de las bajas.

En este punto, el acuerdo entre ambas partes se ha limitado a que las 135 nuevas plazas de Audición y Lenguaje estén fuera del REMA, el plan de Recursos Extraordinarios para la Mejora Académica. Es decir, que sean extras a las ya previstas.

*Infraestructuras: una mesa monográfica "inmediata"*

En cuanto a las infraestructuras educativas, los sindicatos pedían a Conselleria convocar una mesa monográfica antes de que finalice el próximo curso para conocer el estado de todas las obras de mejora en los centros y, también, del plan de climatización que tiene en marcha la Generalitat. Asimismo, exigen recuperar la dotación presupuestaria de 121 millones de euros para el Pla Edificant, así como agilizar la reconstrucción de los centros afectados por la dana.

Por parte de la Conselleria, en esta segunda versión se añade una línea de subvenciones para ayuntamientos, para que mejoren los centros educativos de propiedad municipal (CEIPS y Centros Especiales de Empleo). En

la redacción, se incluye una crítica velada al Plan Edificant cuando se dice que las líneas de ayudas son un "sistema más eficiente y visible para los usuarios, que requiere de una ejecución en plazo, a diferencia de la delegación de competencias". Al Plan Edificant se dedica otra de las propuestas, que se limita a indicar que se pretende dar "continuidad" a su impulso.

El acuerdo entre las partes en este punto pasa por la convocatoria "inmediata" de una mesa monográfica con la dirección general de infraestructuras para conocer el estado de los centros y las obras pendientes, también de climatización.

*¿Más valenciano?*

"Más valenciano" es una de las líneas compartidas por los sindicatos, de muy diferentes sensibilidades políticas y sociales, que dan apoyo a la huelga, aunque cada uno tenga su idea de cómo lograr ese objetivo. En la propuesta de la Conselleria, como en su versión anterior, las ideas se centran en la acreditación de un nivel de valenciano y no en el incremento de su presencia en las aulas.

En el anterior borrador ya se preveía un "plan de formación del profesorado", especialmente para las zonas castellanoparlantes, y la regulación de la expedición de los certificados de "capacitació en valencià" y de "diploma de mestre en valencià" y su valoración como mérito. Ahora, a eso se añade un punto más: la "homologación de la formación en valenciano por entidades colaboradoras". Eso sí, nada se dice de cuáles serían esas entidades o de cómo acometerían la homologación.

Desde el STEPV rechazaron en la negociación que entidades "ajenas a las oficiales" certifiquen niveles lingüísticos y Conselleria aseguró que no sería así. Hubo acuerdo también en que la formación en valenciano se impartiría bajo las normas oficiales. Sobre el decreto de Bachillerato, en el que los sindicatos denunciaban que se permitía la exclusión de autores catalanes o baleares, Conselleria ha cedido en modificarlo para que quede claro que no se excluyen y ha dicho estar dispuesta a "buscar mejoras del fomento del valenciano en el marco de la ley". Por su parte, ANPE propuso en este bloque el "desarrollo de la ley de Libertad Educativa", cosa que se incluyó en la propuesta final de Conselleria y que han rechazado otros sindicatos como el STEPV.

*¿Y ahora qué?*

El final de la huelga, por tanto, todavía no tiene una fecha clara. Lo que sí está claro, como han planteado los sindicatos desde el inicio del conflicto, es que los representantes sindicales sentados en la mesa negociadora no firmarán nada que no hayan refrendado los docentes. Primero, decían a finales de la semana pasada, se llevará la propuesta a asamblea y luego se estudiará la forma de que el cuerpo vote, ya sea en claustros extraordinarios o por medio de algún tipo de formulario que garantice comprobar la identidad de cada uno de los que voten.

Los cinco sindicatos consultarán ahora a sus afiliados o al cuerpo docente antes de la reunión y no se ha suspendido la huelga. De momento, las movilizaciones acordadas, pues, siguen en pie. Este martes es día de acciones en las comarcas -pegadas de carteles, concentraciones- y para este miércoles, si el conflicto sigue, desde las 11 y hasta las 20 horas habrá una jornada reivindicativa a las puertas de Conselleria. El jueves, concentraciones coincidiendo con el Pleno de Les Corts y el viernes manifestaciones ante la sede de la Conselleria de Hacienda en València y ante las delegaciones en Castelló y Alicante. Este lunes, la huelga ha tenido un seguimiento del 39,7%, más incluso que el viernes, cuando tuvo lugar la manifestación masiva en València.

## **europapress.es**

### **Educación convoca plazas para auxiliar de conversación de alemán, chino, francés, inglés, italiano y portugués**

MADRID 19 May. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación ha convocado plazas para auxiliares de conversación extranjeros para el próximo curso académico de alemán, chino, francés, inglés, italiano o portugués. La convocatoria prevé una dotación individual máximo de 5.600 euros por curso académico, más agostos de seguro médico y curso de formación inicial, según publica el Boletín Oficial del Estado (BOE).

Las personas seleccionadas deberán realizar tareas en el aula como ayudantes de prácticas de conversación bajo la dirección de un profesor tutor. Podrán optar a las plazas ciudadanos extranjeros que hayan obtenido una titulación universitaria o estudiantes universitarios, como mínimo de segundo curso con nacionalidad o residencia permanente en Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Brasil, Bulgaria, Canadá, China, Costa de Marfil, Dinamarca, Estados Unidos, Filipinas, Finlandia, Francia, Hungría, India, Irlanda, Islandia, Italia, Luxemburgo, Malta, Marruecos, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Países de Oceanía (Fiyi, Islas Salomón, Tonga y Vanuatu), Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Singapur, Suecia, Suiza, Tailandia y Túnez.

# EL PAIS CATALUÑA

## El Govern catalán plantea un aumento del complemento de tutores y más plantilla para frenar la huelga educativa

*Educación y sindicatos vuelven a reunirse este miércoles por la tarde para desencallar el conflicto*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 19 MAY 2026

El Departamento de Educación de Cataluña busca responder a la reivindicación del aumento salarial de los docentes, no con una subida generalizada, sino focalizada en uno de los complementos: el que cobran los tutores. Según la propuesta enviada a los sindicatos, Educación pone sobre la mesa un aumento del llamado complemento singular, que es el que cobran los tutores, además de crear dos nuevos: uno de cotutorías y otro para docentes de centros de máxima complejidad. Además, también quiere incorporar 1.100 personas más para la educación inclusiva, el doble de lo anunciado la semana pasada.

Educación y sindicatos vuelven a reunirse este miércoles por la tarde para desencallar el conflicto educativo y tras el encuentro del jueves pasado, que acabó sin acuerdo. En esa mesa sectorial, el Departamento no presentó ninguna propuesta para aumentar salarios, una de las dos prioridades de los sindicatos, pero sí de plantilla: 1.066 personas para el curso que viene, de las cuales 645 serían personal destinado para la escuela inclusiva, y el resto, docentes y administrativos.

Las partes se emplazaron para esta semana para seguir negociando, bajo la advertencia de los sindicatos de que si no hay propuesta salarial, no asistirían a la reunión. El Govern, hasta ahora, se había escudado en la falta de Presupuestos para aceptar una mejora salarial, más allá de los 200 euros mensuales en un plazo de cuatro años -que recoge el pacto educativo firmado en marzo con CC OO y UGT-, empezando este año con un incremento de unos 60 euros mensuales. La subida se aplica en el complemento autonómico que tienen los docentes, que es de 700 euros mensuales, y que hacía 25 años que estaba congelado. Pero en su nueva propuesta, Educación se ofrece a acelerar este incremento salarial y en lugar de hacer en cuatro años, llegar a esos 200 euros en tres años.

El Govern también ha aceptado abordar el aumento salarial, tocando los complementos, ya que no afectan a la totalidad de la plantilla, y tiene un efecto menor en las arcas autonómicas. Educación plantea aumentar ahora el complemento singular, el de los tutores, que actualmente es de unos 67 euros en primaria y unos 96 en secundaria. Pero todavía no se ha detallado la magnitud de dicho aumento. Esta es una de las medidas que más impacto puede tener entre la plantilla, ya que el aumento beneficiaría, además de docentes de primaria y secundaria, también a bachillerato, FP, aulas de acogida, SIEI y centros de educación especial.

Asimismo, el Govern también propone crear dos nuevos complementos, uno para tutorías y otro destinado para los tutores de centros de máxima complejidad. Ello ayudaría a estabilizar las plantillas de este tipo de escuelas, que acumulan mucho alumno vulnerable, y que los docentes no acostumbran a elegir, de modo que son la última opción para los interinos.

Otra propuesta que se llevará a la mesa es el aumento de la plantilla de la inclusiva, otra de las grandes reivindicaciones de los sindicatos. En este sentido, la comisión de despliegue y seguimiento del pacto educativo de marzo, reunida este lunes, acordó aumentar el personal destinado a la escuela inclusiva, ya de cara al próximo curso. Si la semana pasada se anunciaron 500 nuevos efectivos, cifra que Educación aumentó a 650 en la mesa sectorial del jueves, la última propuesta deja el incremento en 1.164 dotaciones, según informa UGT en un comunicado. De estas, 639 corresponderían a figuras como integradores y educadores sociales, 143 a las unidades SIEI (de apoyo a alumnos con trastorno), 160 a escuelas de educación especial y 222 a servicios de EAP (los que evalúan a los alumnos con necesidades y dictamina qué apoyo necesita), logopedas o educadores de la audición y lenguaje.

El resto de personal, hasta llegar a los 2.400, la mayoría corresponden a profesores (708), por el aumento de plantilla necesario curso tras curso, pero también para hacer posible la medida de impedir sobreratios en las aulas de 1º de ESO el próximo curso. Asimismo, está prevista contratar 349 trabajadores de administración y servicios y 184 dentro de los programas de bienestar docente y de las enfermeras escolares.

*Niubó pide "responsabilidad"*

La consejera de Educación, Esther Niubó, que ha comparecido este martes en el Parlament para rendir cuentas del plan piloto para introducir *mossos* en institutos y la infiltración de agentes en una asamblea docente, no ha querido dar detalle de la propuesta que horas más tarde iban a enviar a los sindicatos. Solo ha asegurado que se enmarcará dentro del pacto firmado en marzo, pero se ha abierto a "mejorarlo". "Desplegaremos el acuerdo y lo complementaremos con propuestas viables, no con propuestas maximalistas", ha asegurado Niubó, quien ha pedido a los sindicatos convocantes de las huelgas a la "responsabilidad sobre

lo que se puede hacer ahora y lo que se puede trabajar de cara a los siguientes cursos". "Queremos acuerdos amplios con los sindicatos, pero viables y con seguridad presupuestaria", ha añadido.

En la propuesta enviada a los sindicatos, Educación también prevé un calendario de negociaciones con seis mesas sectoriales durante tres semanas para poder abordar específicamente cada una de las propuestas en cada convocatoria.

## europapress.es

### **El fracaso escolar supone un sobre coste para España de 5.100 millones, un 11% más que hace un año, según un estudio**

*El informe detecta falta de avances en repetición, fracaso escolar y abandono temprano, que "siguen sin reducirse de forma significativa"*

MADRID, 20 May. (EUROPA PRESS) - El fracaso escolar en España mantiene un sobre coste superior a los 5.102,5 millones de euros en el sistema educativo, con un incremento del 11% respecto a 2024.

Esta es una de las principales conclusiones del tercer 'Informe del Coste Económico del Fracaso Escolar' elaborado por dide.org. Esta cifra engloba los costes de la repetición en Educación Primaria, ESO y Bachillerato (1.267,2 millones de euros), el no aprovechamiento de recursos por fracaso escolar en ESO (1.332,5 millones de euros) y los derivados del abandono temprano en las distintas etapas educativas, que ascienden a 468,3 millones en bachillerato, 572,9 millones en ciclos formativos de grado medio, 892,1 millones en estudios universitarios y 569,5 millones en ciclos formativos de grado superior.

En conjunto, el informe evidencia que el fracaso escolar "sigue suponiendo un lastre estructural para la eficiencia del sistema educativo y el desarrollo social y económico del país". El análisis confirma que el fracaso escolar responde a una realidad multifactorial, en la que intervienen factores educativos, sociales, familiares y personales, con consecuencias directas sobre las trayectorias vitales del alumnado. En comparación con el Informe 2024, que situaba el sobre coste del fracaso escolar en España en 4.596 millones de euros, los datos del Informe 2025 reflejan un incremento cercano al 11%.

Este repunte rompe la tendencia de estabilización observada en los últimos años y pone de manifiesto que el problema "no solo persiste, sino que vuelve a intensificarse en términos económicos". Desde el punto de vista de los indicadores educativos, esta evolución se produce en un contexto de estancamiento en las tasas de repetición, fracaso escolar y abandono temprano, lo que sugiere que "el incremento del coste responde tanto al volumen de alumnado afectado como al impacto acumulado del fenómeno en el sistema". En este escenario, la investigación señala que "cobra aún más relevancia la necesidad de actuar de forma preventiva, reforzando estrategias como la detección temprana de dificultades para evitar que el problema siga escalando".

#### **EL FRACASO ESCOLAR POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS**

El análisis por comunidades autónomas confirma que el fracaso escolar en España no responde a un patrón homogéneo, sino que presenta diferencias estructurales relevantes entre territorios, tanto en repetición como en fracaso escolar y abandono temprano.

En primer lugar, en términos de idoneidad educativa -es decir, el porcentaje de alumnado que no está en el curso correspondiente a su edad-, la media nacional se sitúa en torno al 24,6% a los 15 años, con comunidades como Cantabria, Galicia o Navarra mostrando mejores resultados, mientras que Ceuta, Melilla, Murcia o Castilla-La Mancha registran las tasas más elevadas.

Este indicador refleja el impacto acumulado de la repetición y anticipa mayores riesgos de abandono posterior. En lo relativo al fracaso escolar en la ESO, entendido como el alumnado que finaliza esta etapa sin obtener el título, la media nacional se sitúa en torno al 14%.

Por debajo de esta media se encuentran comunidades como Cataluña, Galicia, Asturias o Canarias, mientras que regiones como Castilla-La Mancha, Murcia, Andalucía o La Rioja presentan tasas superiores, lo que evidencia diferencias en el rendimiento y la permanencia dentro del sistema educativo en una etapa clave. Por su parte, el abandono temprano -uno de los indicadores más críticos- se sitúa en una media nacional cercana al 13%, aunque con una dispersión significativa entre territorios.

Comunidades como Asturias, Madrid, Castilla-La Mancha o Galicia registran los niveles más bajos, mientras que en el extremo opuesto se sitúan Baleares, Murcia, La Rioja o Andalucía, junto a los valores especialmente elevados de Melilla. En una posición intermedia se encuentran comunidades como Canarias, Extremadura o Cataluña, ligeramente por encima o en línea con la media.

Esta variabilidad pone de manifiesto el peso de factores socioeconómicos, del mercado laboral y del propio sistema educativo en la decisión de continuar o no los estudios. "En conjunto, estos datos evidencian la existencia de una brecha territorial en el sistema educativo español, en la que conviven comunidades con indicadores cercanos a estándares europeos con otras que presentan mayores dificultades para reducir el abandono y mejorar el éxito educativo", concluye el informe.

## EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO TEMPRANO

El estudio analiza también la evolución histórica de la tasa de abandono temprano desde 2005 hasta 2024. En este periodo se observa una clara tendencia decreciente a largo plazo, especialmente intensa a partir de 2008, aunque con algunas interrupciones puntuales, como el repunte registrado entre 2006 y 2008 y la ligera reversión observada entre 2020 y 2022, coincidiendo con el impacto de la crisis pandémica.

En los últimos años, los datos apuntan a una fase de estabilización en torno al 13%, lo que sugiere una ralentización en la mejora de este indicador. Esta situación refuerza la necesidad de avanzar hacia estrategias diferenciadas por comunidad autónoma, combinando políticas educativas, sociales y de apoyo al alumnado, y consolidando la detección temprana de dificultades como herramienta clave para reducir desigualdades y mejorar la eficiencia del sistema en su conjunto.

El informe plantea un escenario de mejora en el que una reducción del 10% en las tasas de repetición, fracaso escolar y abandono temprano permitiría: Reducir de forma significativa el sobrecoste del sistema educativo; mejorar el aprovechamiento de los recursos públicos; e incrementar las tasas de éxito académico.

La investigación estima que, por cada reducción del 10% en las tasas de abandono temprano en las etapas educativas analizadas, mediante la aplicación de herramientas de detección temprana de dificultades y la adopción de medidas adecuadas, se podría lograr una disminución del sobrecoste económico superior a los 200 millones de euros. Este avance permitiría, además, que más de 29.000 alumnos permanezcan en el sistema educativo hasta completar con éxito su formación, mejorando tanto sus oportunidades futuras como la eficiencia del conjunto del sistema.



## El 78% de los profesores que ha participado en la encuesta de los sindicatos rechaza la propuesta de Conselleria

*El 60% apuesta por continuar con la huelga indefinida en el primer sondeo realizado a las 15 horas y tras la participación de 31.293 docentes. La consellera abandona la reunión de esta tarde*

Mónica Ros. València 20 MAY 2026

Los sindicatos han sondeado al profesorado antes de la reunión de las 17 horas en la que deben decidir si asumen (o no) el ultimatum dado por la Conselleria de Educación. Y, de momento, ha salido un no rotundo. De hecho, el 78 % (24.427 votos) rechaza el acuerdo, un porcentaje al que se suma un 16% más que solo aceptarían el acuerdo si va condicionado a una mejora económica.

Así lo han comunicado los sindicatos participantes ( STEPV, CCOO, UGT, CADPV, CNT, CGT, COS, CSO y Docents en Lluita) en ese primer balance en el que han participado 31.293 docentes y que sitúa la bajada de ratios, la mejora de las plantillas y la recuperación salarial como los ejes del conflicto.

El malestar en las aulas valencianas se traduce en una negativa mayoritaria que deja en una posición marginal la aceptación total de la propuesta, respaldada únicamente por el 6% de los votantes.

Desde los sindicatos destacan la rapidez con la que se definió la tendencia de voto, apenas media hora después de iniciarse el proceso. Así a las 9:30 horas, los porcentajes se mantuvieron prácticamente inalterables hasta el recuento de las 15 horas, lo que demuestra la negativa del profesorado al acuerdo en la que es la octava jornada de la huelga.

### *Ratios, salarios y plantillas*

La encuesta sitúa la reducción de las ratios como el punto más urgente a tratar en la negociación de esta tarde ya que es la primera opción para el 28,5% de los encuestados. Y tras la ratio, el sueldo. Así, la recuperación del poder adquisitivo es la prioridad absoluta para el 43,7% de los votantes. De hecho, un 16% adicional de los docentes estaría dispuesto a aceptar la propuesta de la Conselleria si se incluyera una cláusula de revisión salarial anual ligada al IPC. Otros aspectos como la dotación de plantillas y la inclusión educativa también figuran en los puestos de cabeza de las reivindicaciones.

### *Qué hacer*

La encuesta quería medir también qué movilización estaría dispuesta a secundar las plantillas y hasta donde llegaba el compromiso docente. Y las movilizaciones ganan la partida. De hecho, 6.910 docentes aseguran haber secundado todos los paros convocados. Ante la pregunta de cómo deben organizarse las futuras movilizaciones, la opción preferida es continuar con la huelga indefinida, elegida como primera opción por

el 59,6% de los participantes. Como alternativa, se baraja la realización de huelgas por provincias o comarcas, una opción que cuenta con el respaldo del 37,5% como segunda preferencia.

Por si la Conselleria de Educación tenía alguna duda, ni siquiera Anpe Comunitat Valenciana va a firmar a favor del acuerdo. CSIF también ha expresado a la entrada que no lo firmaría solo, por lo que se atisba un difícil devenir para la reunión de esta tarde.

*La Consellera finaliza la sesión*

Ante el posicionamiento de los sindicatos, la Conselleria finaliza la sesión. La consellera abandona la reunión apenas 10 minutos después de que haya comenzado.

## Noticias de Navarra

### Navarra deja de hablar de "agresores" en las aulas: el nuevo decreto apuesta por reconducir conductas, no castigar personas

*El decreto foral de convivencia, que sustituye al texto de 2010, parte de que no existen personas agresoras sino conductas reconducibles, e introduce el traslado definitivo del alumno que acosa como medida de protección a la víctima*

Izaro Díaz. PAMPLONA 20-05-26

El Gobierno de Navarra ha presentado este miércoles el nuevo *Decreto Foral de Convivencia* en los centros docentes de la comunidad, elaborado por el Departamento de Educación, una norma que llega respaldada por un estudio propio sobre bullying y ciberbullying en la Comunidad Foral, en la que utilizaron una muestra de 15.544 estudiantes navarros desde Educación Primaria hasta Bachillerato y FP. Los resultados de este análisis mostraron que casi la mitad del alumnado encuestado —un 48,4%— declaró haber sufrido acoso en el último año y más de un tercio —en concreto, el 35,2%— afirmaron haber recibido ciberacoso. Asimismo, más del 31% de los menores reconocieron que, en algún momento, habían sido agresores. Como consecuencia de esto, se entendió que había que revisar el marco regulatorio vigente desde 2010 y proponer una nueva mirada hacia la manera en la que se tratan estos problemas en las aulas. De esta manera, se traza una diferencia entre los conceptos de violencia y acoso, marcada por si ambos alumnos se encuentran o no en una situación de simetría social. Asimismo, este nuevo decreto también destaca la convivencia positiva —es decir, un enfoque relacional que busca crear vínculos saludables, empáticos y libres de violencia en cualquier entorno— y una modificación a la hora de entender que ambas personas son víctimas, ya que, tal y como expresó Olatz Ormaetxea, doctora en Psicología, psicoterapeuta de familia y profesora de la UNED, "la persona que está amargada, amarga. Deposita su malestar sobre el otro. Si alguien hace daño a niveles tan tremendos, bien no puede estar".

Por otro lado, otra de las medidas más visibles de este decreto, y que ya se había presentado con anterioridad, es el traslado definitivo del agresor fuera del centro donde se ha producido el acoso escolar. Itziar Irazabal, jefa de la sección de Igualdad y Convivencia del Departamento de Educación, explicó que se trata de una herramienta de último recurso, aplicable únicamente tras activar y concluir el protocolo de acoso, orientada a garantizar que la víctima pueda seguir acudiendo a su centro escolar con plena seguridad: "Hay que garantizar que la víctima tenga un entorno seguro", señaló para enfatizar que se trata de una medida protectora y no punitiva. El decreto reorganiza además las conductas que alteran la **convivencia** en tres categorías, frente a las dos anteriores. A las conductas contrarias y las gravemente perjudiciales se suma ahora una primera categoría de conductas inadecuadas, de carácter más leve, concebida para permitir una respuesta inmediata sin necesidad de procedimiento administrativo. El objetivo es atajar el conflicto en el momento en que se detecta, antes de que escale.

En especial, porque diversos estudios han demostrado que las consecuencias de este acoso puede derivar en problemas académicos, sociales o de salud mental, como "fracaso escolar, vergüenza, culpa, ira, frustración, soledad y problemas psicopatológicos, como trastornos del sueño, depresión, autolesiones, TCA o problemas con el alcohol y las drogas, entre otros", expresó Maite Garaigordobil, catedrática de evaluación y diagnóstico psicológico de la UPV. Por eso, apuntó que hay que realizar un esfuerzo cooperativo entre centros escolares, población, familia, gobiernos y empresas. Y, en el caso de los centros, aplicar programas de intervención, programas antibullying y un protocolo antibullying.

Otra novedad sustancial afecta a los protocolos de actuación: todos deberán cerrarse con una conclusión explícita —si se está ante un conflicto o ante un caso de acoso— y un plan de intervención. Hasta ahora, según reconoció la propia Irazabal, los protocolos tenían dificultades para cerrarse formalmente. El ciberacoso tendrá una ruta diferenciada, con pruebas y procedimientos propios. El decreto identifica además los tipos de violencia con mayor presencia en las aulas —contra las mujeres, racial o xenófoba, homófoba y por motivos de discapacidad— y establece para cada una una ruta de actuación específica. Garaigordobil aportó los datos del estudio que sirvió de diagnóstico: el acoso verbal es el más frecuente, con un 42,6% de incidencia; las chicas son víctimas en mayor proporción tanto en bullying presencial como en ciberbullying, y la cibervictimización tiende a aumentar con la edad, con picos notables en FP.

En definitiva, el texto parte de la premisa de que no existen personas agresoras, sino conductas agresoras susceptibles de ser reconducidas. El decreto abandona el enfoque punitivo que caracterizaba al anterior —entonces llamado decreto de derechos y deberes— y adopta el de convivencia positiva como eje, con dos pilares: la prevención activa y la reparación. Ormaetxea insistió en ampliar el foco más allá del binomio víctima-agresor para incluir al resto del grupo, "que quizás no están tan impactados emocionalmente y puede ser más fácil trabajar con ellos", y en entender el sufrimiento del agresor como parte del problema: "Para que alguien haga daño a esos niveles tan tremendos, bien no puede estar."

## ▣ EL DEBATE

### La ministra de Educación se reúne con los obispos para implantar «una educación verdaderamente humana»

*La titular de Educación ha asistido este miércoles al Consejo General de la Iglesia en la Educación que ha tenido lugar en la sede de la Conferencia Episcopal en Madrid*

El Debate. 21 may. 2026

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha enfatizado su voluntad de colaboración, consenso y diálogo con los obispos españoles «para mejorar de forma conjunta el sistema educativo».

La titular de Educación ha asistido este miércoles al Consejo General de la Iglesia en la Educación que ha tenido lugar en la sede de la Conferencia Episcopal en Madrid.

Durante el encuentro, han estado presentes el obispo de Lugo y presidente de la Comisión Episcopal para la Educación y la Cultura, Monseñor Carrasco Rouco; y el secretario general del Consejo General de la Iglesia en la Educación, Carlos Esteban Garcés.

Milagros Tolón ha señalado que ambos organismos comparten la responsabilidad de educar a generaciones de niños y jóvenes «en un momento especialmente exigente para la sociedad», por lo que ha manifestado su compromiso de «mantener una relación basada en el contacto regular y en la voluntad de buscar soluciones de forma conjunta».

Por su parte, Carrasco Rouco ha defendido que «la educación forma parte esencial de la misión de la Iglesia, entendida como acompañamiento de la persona en todas sus dimensiones y como servicio al bien común».

A partir de referencias a *Gravissimum educationis* y al reciente texto de León XIV 'Diseñar mapas de esperanza', el obispo ha prestado la acción educativa de la Iglesia como una «constelación educativa» capaz de integrar la «tradición», la «innovación pedagógica y el »cuidado" de los más vulnerables.

También ha insistido en la voluntad de la Iglesia de «contribuir, junto con toda la comunidad educativa y las instituciones públicas, a dar forma a una educación verdaderamente humana, integral, que tenga en cuenta todas las dimensiones de la persona y sea capaz de ayudarla a descubrir la dignidad y el valor de su existencia, a asumir la tarea de la propia libertad».

www.levante-emv.com  
**Levante**  
EL MERCANTIL VALENCIANO

### Llorca defiende la oferta de Educación al profesorado entre protestas en las Corts y gritos de "consellera dimisión"

*El 'president' acusa a la izquierda de "agitar la calle para esconder sus vergüenzas" y pasa la pelota a los sindicatos de negociar "cuando quieran volver a dialogar" en una sesión de control tensa*

Diego Aitor San José. València 21 MAY 2026

Ruido en la calle, con protesta del profesorado a las puertas de las Corts, y ruido, y mucho, dentro, en una sesión de control monopolizada por la huelga educativa indefinida, tanto que el verde de las manifestaciones ha tintado las bancadas. Los paros han sido la materia con la que la izquierda ha arremetido duramente contra Juanfran Pérez Llorca y ha acabado con toda la bancada de PSPV y Compromís coreando "consellera, dimisión" y hasta "Consell, dimisión". Frente a esa ofensiva, el 'president' de la Generalitat ha defendido la última oferta hecha por Educación el martes como "la más ambiciosa" y ha acusado a socialistas y valencianistas de "agitar la calle para esconder sus vergüenzas".

El pleno parlamentario se ha convertido en una continuación del pulso que mantiene la comunidad educativa y la Generalitat Valenciana con el noveno día de movilizaciones por parte de los docentes. A este se ha llegado con el amplio rechazo del profesorado a la última oferta de la conselleria y el plantón de la consellera, Carmen Ortí, en la reunión del miércoles, levantándose a los 12 minutos de reunión con los representantes del profesorado, una situación que no ha provocado enmienda alguna por parte de Llorca, que ha escudado la gestión del Ejecutivo valenciano.

"La propuesta es la más ambiciosa que se ha hecho en la educación valenciana, recogemos todos los puntos que reclaman, como ratios e infraestructuras y climatización", ha expresado el jefe del Consell que lejos de enmendar su planteamiento o abrirse a mejorar la propuesta hecha, ha insistido en la misma, poniendo la pelota en el tejado de los sindicatos. "Cuando quieran volver a dialogar, que lo hagan", ha indicado el dirigente del PPCV que incluso se ha contrapuesto con el Botànic: "Les pidieron cinco veces subir el sueldo y no se lo dieron, nosotros a la primera se la hemos ofrecido".

La defensa de Llorca de su propia gestión ha estado complementada también con reproches directos a la izquierda, con acusaciones veladas de estar impulsando parte de las movilizaciones del profesorado. "A ustedes les viene bien la manifestación para tapar las vergüenzas del Partido Socialista", le ha espetado el jefe del Consell al síndic del PSPV, José Muñoz, aprovechando la actualidad de la imputación a José Luis Rodríguez Zapatero. "A Compromís no le veo en las manifestaciones de los médicos que también están en huelga contra el Gobierno de España", le ha reprochado al síndic de los valencianistas, Joan Baldoví.

#### *Billetes con cara de Llorca*

A esas respuestas ha llegado el *president* después de recibir numerosas críticas por parte de los dos portavoces de la izquierda. Muñoz ha acusado a Llorca de haber "suspendido" en su "primer examen real" como jefe del Consell, ha recordado que no ha podido entrar por la puerta principal de las Corts ante las protestas de los docentes y ha afeado que diga que no hay dinero para la educación pública pero que ha incrementado en 96 millones la financiación a la privada y para subir el sueldo a los altos cargos. "No le importa las familias valencianas, solo sus familias, dimita ya, consellera", ha insistido mientras su grupo ha mostrado billetes con la cara de Llorca.

La línea ha sido similar por parte de Baldoví que le ha señalado por tener "la calle en llamas" mientras que su Consell "parece la orquesta del Titánic" y ha defendido que "claro que son reivindicaciones políticas" las protestas del profesorado para "mejorar sus retribuciones, bajar ratios, gratuidad 0 a 3 años, asegurar condiciones térmicas, garantizar valenciano o ampliar la FP". "Son reivindicaciones políticas, de las justas, de las decentes", ha indicado porque "hay reivindicaciones que apuestan por mejorar la educación pública y hay políticos del PP y Vox que la perjudican".

Cada una de las intervenciones de la izquierda han acabado con peticiones directas a la consellera para que dimita, reclamación cantada a coro por toda la bancada de PSPV y Compromís. A ese grito se ha sumado la interrupción de tres manifestantes de la Asamblea de Docentes que han tirado billetes con la cara del jefe del Consell y de la consellera, contra la que también han cargado. Ortí, por su parte, ha intervenido y en respuesta a Vox ha asegurado que va a "seguir trabajando para que el acuerdo se cierre cuanto antes".

**elCorreoGallego.es**

## **Casi 3.000 docentes gallegos de la enseñanza pública se jubilarán en el próximo lustro**

*Aunque las últimas oposiciones han logrado rebajar el profesorado de 50 años en adelante 2,6 puntos en solo un año, Galicia aún se halla en el podio de las comunidades más envejecidas*

Carmen Villar. Santiago21 MAY 2026

Cuando la Consellería de Educación publica la oferta pública de empleo para cada ejercicio, suele subrayar su impacto en la «renovación» de la plantilla docente. En el último balance, al anunciar los 1.601 puestos que en un mes se disputarán 16.000 aspirantes a un puesto de funcionario, el titular del ramo, Román Rodríguez, destacaba que en los últimos 17 años, desde la llegada del PP a la Xunta, se han convocado 21.700 plazas.

Ese proceso empieza a apreciarse ya en la composición por edades del profesorado público. Solo en un curso, esa tasa, que representaba casi un 42 por ciento de los efectivos de las enseñanzas no universitarias de régimen general, se ha reducido 2,6 puntos, hasta el 39,2 por ciento.

El descenso, no obstante, no ha conseguido retirar a Galicia del podio en este indicador, que comparte con Asturias y Canarias, aunque sí ha logrado que pase de liderar la estadística a ocupar la tercera posición.

#### *El peso de los docentes sénior*

Ese 39,2 por ciento del profesorado de 50 o más años —cuatro puntos porcentuales por encima de la media estatal— equivale a unos 13.650 docentes cuyo relevo habría que planificar a lo largo de los próximos quince años. En el horizonte más inmediato, el de los próximos cinco años, la cifra de maestros y profesores, desde Infantil hasta Bachillerato y FP, que alcanzarían edades para jubilarse rozaría los 3.000.

Conforme a las estadísticas del Ministerio de Educación correspondientes al curso 2024-2025, la plantilla de profesores al servicio de la Administración autonómica que tiene al menos 60 años se eleva a 2.979 personas, de las que, además, una de cada seis ya ha soplado 65 velas, lo que apunta a un relevo todavía más inminente.

En cambio, la presencia de jóvenes sigue siendo reducida, al igual que ocurre con la pirámide poblacional de Galicia. De hecho, la comunidad gallega ocupa el tercer puesto por la cola en la proporción de profesionales menores de 30 años. Constituyen un 4,5 por ciento de la plantilla, dos puntos menos que la media estatal. En Navarra, la que tiene un plantel más rejuvenecido, superan el 13 por ciento del cuerpo docente.

La Xunta destaca que, un año más, con la convocatoria de la OPE, cuyas pruebas se celebran a partir del 20 de junio, Galicia aprovecha al máximo la tasa de reposición de efectivos del 120% fijada por el Estado. El objetivo, destaca el responsable de Educación, Román Rodríguez, es seguir «apostando por la estabilidad docente». Además, subraya que la gallega es la autonomía con menor porcentaje de interinidad estructural en la enseñanza.

Aparte del profesorado que imparte clases en las etapas de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP, Galicia cuenta con otros docentes no universitarios dedicados a enseñanzas de régimen especial (artísticas, deportivas y de idiomas). Según el Gobierno central, este colectivo está conformado por otros 3.249 profesionales.

## EL PAIS CATALUÑA

### Los sindicatos catalanes reclaman un aumento salarial de 500 euros en cuatro años

*Educación y profesores se vuelven a sentar a la mesa para acercar posiciones en cuanto a nóminas*

IVANNA VALLESPÍN. Barcelona - 21 MAY 2026

El aumento salarial se ha convertido en el principal obstáculo en las negociaciones entre sindicatos educativos y Govern para desencallar el conflicto con los profesores en Cataluña. Este jueves, ambas partes se vuelven a sentar a la mesa y los sindicatos convocantes de las huelgas -Ustec, Aspepc, CGT e Intersindical- han preparado una propuesta conjunta que quieren hacer servir como base en estas negociaciones. En materia salarial, los sindicatos reclaman un aumento progresivo hasta llegar a unos 500 euros más al mes de aquí a cuatro años.

Ayer se celebró la segunda reunión entre ambas partes y tras más de tres horas se lograron acercar posiciones y acordar intensificar el calendario de encuentros para resolver el conflicto lo antes posible, y si puede ser, antes del día 27, cuando está convocada una nueva huelga en toda Cataluña.

La ronda de encuentros llega tras el reinicio de las negociaciones el pasado jueves, en que Educación y sindicatos volvieron a sentarse en la mesa, tras romperse el acuerdo cuando el Govern decidió firmar un acuerdo solo con CC OO y UGT, minoritarios en la educación obligatoria. En esa reunión, el Departamento solo presentó como propuesta un aumento de plantilla de 650 personas para la educación inclusiva. De cara a la negociación de hoy, Educación dobló la oferta, elevando la cifra a 1.100, pero también se avino, por primera vez, a subir la nómina de los docentes, tocando los complementos. Por un lado, propone aumentar el de tutorías y crear dos nuevos: uno de cotutorías para secundaria y otro para tutores de centros de máxima complejidad. Estas nuevas medidas salariales afectarían a 65.000 docentes, según Educación, la mitad del total de plantilla de pública y concertada.

A la salida del encuentro, los sindicatos valoraron negativamente la propuesta y reclaman que el aumento afecte a toda la plantilla, no solo a una parte. Por eso, hoy llegan con una contrapropuesta bajo el brazo: aumento de entre el 4 y el 6% del sueldo anualmente, hasta llegar a 2029 a una subida de 478 euros para los maestros y 544 para los profesores de secundaria.

Asimismo, reclaman el retorno de la deuda en concepto de sexenios y un aumento del 30% de los tres primeros estadios. También piden que se paguen horas extras y nocturnidad para los docentes que van de convivencias, la convocatoria suficiente y estable de cátedras en secundaria y aumentar el complemento de los coordinadores digitales.

El documento recoge otras reivindicaciones, como un aumento de la plantilla en 6.400 personas, la revisión de las ratios, la internalización de algunos recursos o varias cuestiones ya no laborales, como participar en la revisión de currículos y frenar la fusión de las materias científicas en bachillerato.

Los sindicatos aseguran que el documento que presentan es una “propuesta de mínimos” acordada entre las diferentes organizaciones y, de hecho, llama la atención que, a parte de los 6.400 profesores nuevos, no hay más menciones a la escuela inclusiva, un modelo que es bastante criticado por uno de los sindicatos, Aspepc.

---

## THE CONVERSATION

### Protestas educativas: un análisis experto de problemas y soluciones

*Fernando Marhuenda Fluixá. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València*

*Aleix Olondriz Valverde. Professor del Departament de Ciències de l'Educació de la Universitat de Lleida, Universitat de Lleida*

*Gerard Ferrer Esteban. Professor de Ciències de l'Educació, UOC - Universitat Oberta de Catalunya*

*Jessica Cabezas Alarcón. Dra. Educación y Sociedad. Professora Departament de Mètodes d'Investigació i Diagnòstic en Educació, Universitat de Barcelona*

*Oscar Flores i Alarcia. Profesor Área de Didáctica i Organización Escolar, Universitat de Lleida*

Los docentes han salido a la calle tanto en la Comunidad Valenciana como en Cataluña. Reclaman más personal, aumento de sueldos, menos burocracia... Más allá de las peticiones concretas, ¿qué diagnóstico hace la investigación reciente de la situación real del día a día de profesores y profesoras y de su repercusión sobre el aprendizaje del alumnado? ¿Y qué soluciones puede proponer la academia, con los datos en la mano resultantes de la investigación?

*Fernando Marhuenda. Didáctica y Organización Escolar, Universitat de València*

Ya en 2010 señalaba el sociólogo francés François Dubet que la institución escolar, como otras instituciones propias de la modernidad, hijas de la Ilustración, se encuentra en declive: ha dejado de ser un espacio admirado o sagrado (las películas sobre maestros de la República son un claro testimonio de lo que significaba la escuela y la figura del maestro entonces). También ha dejado de ser un espacio uniforme. Hoy en día se le exige atender a la diversidad de manera inclusiva y no segregadora. Además, ha perdido el monopolio de la transmisión cultural que una vez tuvo.

Durante la pandemia de covid-19 se vio que la institución escolar era prescindible. El oficio de enseñar no era una de las ocupaciones consideradas como esenciales. Quedaba así demostrado que la función tradicional de custodia tenía un peso tan importante como el de la transmisión de conocimiento. Y el debate más importante para familias y administraciones fue, en cualquier caso, ajustar y adaptar los sistemas de evaluación más que empeñarse en mantener los estándares de aprendizaje.

Al profesorado se le exige hoy en día trabajar en unas condiciones para las que no basta la vocación. La organización escolar apenas se ha modificado en las últimas décadas, pero se le reclama desempeñar funciones que parecen desplazar a la principal. El aparente bienestar del alumnado parece ser más importante que el valor del saber.

Una institución cuestionada y una profesión desprestigiada no se solucionan solo con cambios en la formación del profesorado (ni en primaria, donde llegó a haber dos propuestas muy distintas y divergentes), ni en secundaria, cuyo máster tiene una oferta deficiente en muchas universidades públicas, y supone una oportunidad de negocio para las privadas).

No es fácil el trabajo docente en la actualidad, y el margen de mejora es amplio, tanto en la formación inicial como en la organización escolar. En esta última, urge incorporar nuevas figuras a los centros escolares para acometer funciones propias de la educación social, el trabajo social o la enfermería, por mencionar tres cada vez más evidentes.

*Òscar Flores i Alarcia. Didáctica y Organización Escolar, Universitat de Lleida*

El malestar docente que hoy se expresa en forma de protestas no puede reducirse a una reivindicación salarial. Responde a una tensión más profunda: la sociedad pide a la escuela que sea más inclusiva, personalice el aprendizaje, acompañe emocionalmente al alumnado y responda a realidades sociales cada vez más complejas. Pero estas exigencias no siempre han ido acompañadas de las condiciones necesarias, especialmente de más recursos humanos en los centros.

La investigación ayuda a entenderlo. Los estudios muestran que la sociedad valora positivamente a los docentes, pero este reconocimiento no siempre se traduce en prestigio, salario, autonomía o un apoyo efectivo. Según el informe más reciente sobre el bienestar y situación de los docentes, TALIS 2024, el estrés docente deriva de la combinación de una elevada carga de trabajo, una gestión compleja del aula, condiciones laborales desajustadas y cambios constantes.

Por ello, para lograr una inclusión efectiva, esta debe dejar de depender del esfuerzo individual y convertirse en una responsabilidad compartida del sistema. Hace falta formación específica en diversidad, sí, pero también más maestros, especialistas, profesionales de apoyo y tiempo de coordinación en las aulas.

En este sentido, la codocencia puede ser una buena solución: permite compartir la responsabilidad educativa, atender mejor a la diversidad, reducir el aislamiento docente y generar respuestas más ajustadas a las necesidades del alumnado.

*Jessica Cabezas. Educación y Societat, Universitat de Barcelona*

En educación llevamos años pidiendo a los docentes que hagan más cosas y, además, que las hagan mejor: que personalicen el aprendizaje, que atiendan a la diversidad, que integren la tecnología, que mejoren la convivencia, que den respuesta al malestar emocional del alumnado, sin olvidar coordinarse con las familias. El problema es que la investigación lleva tiempo señalando que no se puede ampliar indefinidamente la misión de la escuela sin revisar las condiciones reales del trabajo docente.

En España, el problema se agrava por un desajuste concreto entre lo que se pide a la escuela y la preparación con la que termina una parte del profesorado. Según los últimos informes, solo el 35 % de los docentes en España se considera formado para enseñar en aulas con distintos niveles de capacidad durante su formación inicial. Y aún menos, el 28 % se consideraba preparado para hacerlo al finalizar sus estudios.

En el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación, solo el 36 % se sentía preparado. En primaria, un 23 % de las direcciones informaba de que la calidad de la enseñanza se veía obstaculizada por la falta de profesorado con competencias para enseñar a estudiantes con necesidades específicas. Esto nos indica que estamos exigiendo inclusión, atención a la diversidad y adaptación curricular sin haber reforzado suficientemente la formación profesional para sostener estas competencias que se demandan.

Si, además, la investigación nos dice que el profesorado llega poco preparado para enseñar en contextos heterogéneos, la formación inicial no puede seguir organizándose como si la diversidad fuera un tema lateral.

La atención a la diversidad, el trabajo con grupos de distinta composición, la evaluación formativa, la enseñanza colaborativa y la toma de decisiones pedagógicas en contextos complejos deberían formar parte del núcleo de la formación docente. En este sentido, la universidad no solo puede diagnosticar el problema: también tiene la responsabilidad de revisar qué tipo de profesional está contribuyendo a formar.

*Gerard Ferrer-Esteban. Psicología y Ciencias de la Educación, Universitat Oberta de Catalunya*

La burocracia es una de las causas del malestar docente que atraviesa todas las movilizaciones del personal en Cataluña y la Comunidad Valenciana. El exceso de trámites afecta al tiempo, a las prioridades y al propio sentido de la tarea educativa. Pero el problema no es tanto la existencia de procedimientos administrativos, que son necesarios para garantizar derechos, transparencia y equidad, sino su acumulación, fragmentación y escasa utilidad pedagógica.

A lo largo del tiempo se acumulan formularios, planes, memorias, solicitudes e informes que eclipsan las tareas que dan sentido al oficio docente: preparar las clases, coordinarse pedagógicamente y acompañar al alumnado. Esto es también lo que denuncian muchas direcciones cuando señalan que esta carga les impide dedicar suficiente tiempo al liderazgo pedagógico, al apoyo al profesorado y a la mejora de los aprendizajes.

Esta tensión se hace todavía más evidente en los centros que se encuentran en entornos de mayor vulnerabilidad social. Los centros de elevada complejidad afrontan una mayor rotación docente, más dificultades para consolidar proyectos pedagógicos y una mayor necesidad de apoyo y coordinación.

En estos contextos de claustros inestables y necesidades del alumnado más exigentes, la burocracia no es solo una carga añadida, sino un factor que debilita aún más la capacidad del centro para dar respuesta a la complejidad. Los trámites para justificar, registrar o rellenar solicitudes no solo consumen tiempo, sino que compiten con tareas de atención a la diversidad, seguimiento del alumnado más vulnerable, coordinación con servicios externos y comunicación con las familias.

Esta es, sin duda, una de las claves para entender las movilizaciones del profesorado. Cuando los docentes reclaman menos burocracia, no piden una escuela sin planificación o sin evaluación. Piden que los instrumentos tengan un sentido profesional.

Lo que se cuestiona en estas movilizaciones es la confusión entre mejora y registro, entre acompañamiento y control, o entre evidencia y acumulación documental. El riesgo es precisamente que se produzca este desacoplamiento: instrumentos pensados para mejorar el sistema pueden acabar alimentando prácticas burocráticas si no se diseñan con tiempo, apoyo y sentido profesional.

En este contexto, el Plan de desburocratización de los centros educativos 2026-2028 del gobierno catalán podría ser una oportunidad. Pero solo si se entiende como una política de cambio organizativo y no únicamente como una apuesta por la digitalización. Centralizar aplicaciones, automatizar trámites, mejorar la interoperabilidad de datos, simplificar documentos y ordenar la comunicación con los centros son medidas necesarias.

Ahora bien, su eficacia dependerá de que liberen tiempo real para la docencia, la coordinación y el liderazgo pedagógico. Esto implica medir el impacto del plan en horas de trabajo recuperadas, reforzar el apoyo administrativo a los centros, evitar que cada nueva herramienta digital añada una nueva capa de trabajo y orientar la inspección hacia el acompañamiento y la reflexión pedagógica, más que hacia el control documental.

*Aleix Olondriz. Ciencias de la Educación, Universitat de Lleida*

El malestar docente también tiene que ver con una sensación creciente de desorientación pedagógica. En los últimos años, la escuela ha acumulado reformas, cambios curriculares y nuevas metodologías que, a menudo, se han implementado con prisas, con poco debate profesional y sin las condiciones necesarias para que el profesorado pueda incorporarlas con sentido. Esto ha generado la percepción de que muchas decisiones educativas llegan más desde la lógica política o administrativa que desde la evidencia pedagógica o la realidad de los centros.

La investigación hace tiempo que alerta de este riesgo. Los estudios sobre cambio educativo muestran que las reformas solo tienen impacto cuando el profesorado participa activamente en su construcción y dispone de tiempo, estabilidad y apoyo para desarrollarlas. Cuando los cambios se encadenan sin consolidarse, el resultado suele ser cansancio, fragmentación y una sensación de inseguridad profesional. Cabe decir que esta "fatiga" no es exclusiva de nuestro país. Otros estudios han evidenciado este cansancio ante el cambio continuo y la necesidad de "innovar por innovar".

En este contexto, muchas de las movilizaciones actuales expresan también la necesidad de recuperar espacios de confianza y autonomía docente. No se trata de rechazar la innovación o la transformación educativa, sino de evitar que estas se conviertan en una sucesión de consignas poco conectadas con las necesidades reales de las aulas.

Por ello, cualquier mejora del sistema educativo debería pasar por reforzar las condiciones que permiten construir proyectos pedagógicos sólidos y estables: equipos docentes cohesionados, tiempo para la reflexión compartida, liderazgos pedagógicos estables y una relación más estrecha entre investigación, administración y práctica educativa. Todo ello, sumado a solucionar la falta sistémica de reconocimiento de la tarea docente.

## **‘Me equivoqué’: una manera de mejorar la participación y la confianza en el aula**

*Juan-Antonio Moreno-Murcia. Catedrático de Universidad, Universidad Miguel Hernández*

¿Por qué, para muchos estudiantes, el objetivo es aprobar, o sacar una nota determinada, pero no se implican en el aula ni participan? Muchos alumnos escuchan, cumplen y responden cuando se les pide, incluso tienen buenos resultados, pero participan poco y evitan exponerse. Más allá de lo interesantes o relevantes que encuentre los contenidos, o del tipo de tarea que se proponga, uno de los factores clave está en cómo se presenta el profesor ante el alumnado y qué relación establece con ellos y con la disciplina.

Cada vez hay más evidencias de que mostrarse humano, reconocer dudas y no tener siempre la última palabra son cualidades que favorecen esa relación. La humildad intelectual, entendida como la capacidad de reconocer los propios límites y mostrarse abierto al aprendizaje, desplaza el protagonismo del ego hacia el proceso de enseñar y aprender.

Dicho de otro modo: esta modestia o humanidad no es una cualidad secundaria, sino una de las herramientas más eficaces para mejorar el aprendizaje.

Hallazgos recientes demuestran, como veremos a continuación, que cuando el profesorado no necesita parecer infalible, el alumnado se siente más seguro para participar, preguntar y equivocarse. La autoridad no desaparece, pero deja de apoyarse en la imposición y empieza a construirse sobre la confianza.

*El profesor no tiene todas las respuestas*

La evidencia confirma algo que muchos docentes han intuido: los estudiantes se implican más cuando sus docentes admiten dudas o errores. En estos contextos aumenta la sensación de aceptación, el sentido de pertenencia y disminuye el miedo a equivocarse.

Cuando el error se percibe como amenaza, la respuesta habitual es el silencio: muchos chicos y chicas que están interesados en la materia prefieren no participar. En cambio, cuando el docente lo normaliza, los estudiantes se atreven a preguntar y a probar. El aprendizaje deja de ser una búsqueda de la respuesta correcta y se convierte en exploración.

Los entornos que gestionan el error de forma constructiva generan mayor confianza y creencias más adaptativas sobre el aprendizaje. La humildad intelectual, en este sentido, no es solo una actitud, sino una herramienta pedagógica.

*Menos control, más confianza*

Durante mucho tiempo, la autoridad docente se ha asociado con el control y la distancia emocional. Sin embargo, este modelo puede tener efectos negativos. Los estilos autoritarios se relacionan con menor bienestar y mayor agotamiento en el alumnado.



Frente a ello, la evidencia apunta a modelos basados en la confianza. Los estudiantes no aprenden mejor cuando se sienten vigilados, sino cuando se sienten acompañados. La autoridad cambia de base: se construye sobre la coherencia, la justicia y el respeto.

Las emociones del docente también influyen. La forma de reaccionar ante el error o la participación condiciona la implicación del alumnado. Un clima tenso inhibe; uno respetuoso facilita. Más que controlar todo lo que ocurre, resulta más eficaz cuidar cómo ocurre.

#### *Sentirse seguro para aprender*

Aprender no es solo un proceso cognitivo, también es emocional. Por eso cuando los estudiantes perciben cercanía y comprensión, presentan menos ansiedad y mayor implicación.

Se trata de generar una sensación de pertenencia: si el alumnado siente que forma parte del proceso y que puede equivocarse sin ser juzgado, su disposición a aprender cambia. A veces basta un pequeño gesto para alterar ese equilibrio. Una reacción inadecuada ante un error puede hacer que un estudiante deje de intervenir durante semanas. Por el contrario, cuando el docente valora el intento antes que el acierto, la confianza se recupera.

La seguridad emocional no es un añadido, es una condición del aprendizaje. Cuando el alumnado se siente respetado, puede centrarse en comprender. Cuando no, parte de su atención se dedica a protegerse.

#### *Un profesor que también aprende*

Otra señal poderosa es que el docente se muestre como alguien que sigue aprendiendo. No mediante discursos, sino en la práctica. Cuando incorpora ideas del alumnado o reconoce que revisa sus planteamientos, transmite que aprender es una actitud permanente.

Este enfoque coincide con las recomendaciones de la UNESCO del aprendizaje a lo largo de la vida. No se trata solo de formación continua, sino de apertura al cambio.

Además, este posicionamiento influye en el alumnado. Los entornos que promueven el desarrollo profesional docente favorecen la implicación y la mentalidad de crecimiento.

#### *Enseñar al corregir*

La forma de dar retroalimentación influye directamente en cómo el alumnado entiende el aprendizaje. Cuando solo se señalan errores, muchos estudiantes asocian aprender con fallar. En cambio, cuando se reconoce el esfuerzo y se orienta la mejora, la respuesta cambia.

Si los docentes transmiten la idea de que las capacidades no son innatas o fijas y que pueden desarrollarse aumenta la persistencia y el rendimiento, además de la seguridad psicológica. No se trata de evitar la corrección, sino de cambiar su sentido.

No es lo mismo decir “esto está mal” que “vamos a ver cómo mejorarlo”. Cuando el docente no necesita imponer su criterio, la retroalimentación se convierte en ayuda, no en juicio. Pequeños cambios en cómo se dice tienen un gran impacto.

#### *Lo que los estudiantes no olvidan*

La relación con el docente es uno de los factores que más influyen en el aprendizaje. Con el tiempo, muchos estudiantes olvidan contenidos, pero no cómo se sintieron al aprender. La cuestión no es solo cuánto sabe el docente, sino qué experiencia genera.

Por eso cuando el aula es un espacio donde se puede preguntar, equivocarse y participar sin miedo, además del rendimiento, mejora la relación con el conocimiento.

La humildad intelectual es una manera de exigir mejor y de reforzar la autoridad porque se ejerce de manera más justa y cercana. Porque muchas veces enseñar bien no consiste en demostrar lo que uno sabe, sino en crear las condiciones para que otros quieran aprender. Y para eso, a veces, lo más poderoso que puede hacer un profesor es algo aparentemente sencillo: dejar de tener siempre la razón.

## **MAGISTERIO**

### **Del estudio individual al aprendizaje en red: así afronta la generación Z la selectividad**

*Vídeos, anotaciones compartidas y grupos de mensajería forman parte de una preparación cada vez más colaborativa y digital. El reto es convertir el consumo rápido de contenidos en aprendizaje profundo.*

MAGISTERIO. Lunes, 18 de mayo de 2026

La inteligencia artificial puede hacer en cinco segundos lo que antes requería cinco horas de estudio. Y, precisamente por eso, saber aprender se ha convertido en la competencia más urgente e insustituible del siglo xxi. Esta es la paradoja a la que se enfrentan los jóvenes de la generación Z al preparar la selectividad, explica la experta en innovación educativa Laia Lluch Molins, profesora e investigadora de los Psicología y Ciencias de la Educación de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC).

El estudiantado que usa dispositivos digitales hasta una hora al día para actividades de aprendizaje en la escuela obtiene, de media, 14 puntos más en matemáticas que quienes no los usan, según el estudio PISA 2022 de la OCDE. Otro informe de la Comisión Europea, publicado en 2025, señala que el estudiantado percibe la tecnología como útil para aprender y acceder a múltiples fuentes, pero también advierte sobre más distracciones, dificultades para filtrar información y estrés cuando el volumen de contenido lo desborda.

«El mayor error que podemos cometer es pensar que la generación Z estudia peor que las anteriores. Estudia de manera diferente, y, en muchos aspectos, de forma más sofisticada», explica la experta de la UOC.

Las herramientas digitales han democratizado el acceso al conocimiento de una forma que habría sido impensable hace veinte años, y eso en sí mismo es una revolución educativa. La generación Z estudia en un entorno hiperconectado, rodeada de vídeos explicativos, resúmenes compartidos, documentos colaborativos y grupos de mensajería en los que resolver dudas al instante. En plena cuenta atrás para la selectividad, ese ecosistema digital ha cambiado tanto las herramientas como la lógica del aprendizaje.

Frente a la imagen tópica de una juventud dispersa o incapaz de concentrarse, la realidad apunta más bien a una forma de estudiar distinta, híbrida y multimodal. Esta generación se mueve con soltura entre formatos, plataformas y lenguajes, y combina el estudio individual con dinámicas colectivas que van desde el intercambio de apuntes hasta la explicación mutua de conceptos más complejos y difíciles.

Según Lluch, la cuestión de fondo no es tanto el acceso a la información como la manera de procesarla. En generaciones anteriores, el estudio estaba más ligado a materiales cerrados y recorridos lineales. Hoy, en cambio, una misma alumna puede preparar un tema a partir de una explicación en vídeo, contrastarlo con unos apuntes compartidos, resolver dudas por mensajería y completar el proceso con recursos creados por otros estudiantes.

Esa diversidad de apoyos puede enriquecer el aprendizaje, pero también introduce una exigencia mayor: saber discriminar, organizar y convertir todo ese caudal de información en comprensión real.

#### *Del consumo rápido al aprendizaje profundo*

Uno de los grandes cambios que trae consigo el entorno digital es la relación con la inmediatez. El acceso rápido a explicaciones, esquemas o respuestas puede facilitar el estudio, pero también alimentar una falsa sensación de dominio (como la denominada «ilusión de fluidez»). La familiaridad con un tema no equivale necesariamente a haberlo entendido.

«La comprensión profunda –la que hace falta para superar una prueba de madurez como la **selectividad**– requiere tiempo, esfuerzo cognitivo y, sobre todo, elaboración activa», señala Lluch. El reto, añade, consiste en ayudar al alumnado a pasar del simple consumo de contenidos a una apropiación y aplicación reales del conocimiento: cuestionarlo, reformularlo y conectarlo con lo que ya sabe.

Las herramientas digitales han ampliado de forma drástica las posibilidades de acceso al conocimiento. Un estudiante puede escuchar varias explicaciones sobre un mismo problema, detenerse en los pasos que no entiende y revisar los contenidos a su ritmo. Esa flexibilidad resulta especialmente útil en una etapa marcada por la presión, la acumulación de materias y la necesidad de repasar de forma intensiva.

Pero el uso de vídeos, resúmenes o plataformas colaborativas no es eficaz por sí mismo. Todo depende de lo que ocurra después. Tomar notas, hacerse preguntas, explicar con palabras propias o contrastar la información con otros conocimientos previos es lo que convierte un recurso en aprendizaje.

Lluch advierte, además, de que esta necesidad de elaboración activa se vuelve todavía más importante con la irrupción de la inteligencia artificial. «No es que la IA sea el problema: es una herramienta extraordinaria. El problema es confundir obtener una respuesta con haber aprendido, o delegar directamente en la IA la tarea de pensar», afirma. En un contexto en el que un sistema puede generar en segundos esquemas o soluciones aparentemente impecables, el riesgo no es solo la pasividad, sino también delegar en la tecnología la parte más exigente del proceso intelectual.

La selectividad, precisamente por su carácter individual y por exigir aplicación, comprensión y capacidad de relación entre ideas, obliga a ir más allá de la simple exposición al contenido. Ver, leer o recopilar materiales puede ayudar, pero no sustituye el trabajo mental necesario para fijar conocimientos y utilizarlos con criterio.

#### *Aprender con otros también reduce la ansiedad*

Si hay un rasgo que define buena parte de la preparación de la generación Z es la dimensión social del estudio. Grupos de WhatsApp, Discord o Telegram, documentos compartidos, videollamadas para explicar ejercicios y carpetas con materiales colectivos se han convertido en herramientas habituales de preparación. No son solo canales prácticos, también reflejan una manera de aprender en red.

Para Lluch, ese componente colaborativo no es accesorio, sino central. «El aprendizaje es siempre social. No existe el aprendizaje en el vacío», subraya Lluch, que cita a Lev Vygotsky como referente desde los años treinta del siglo pasado. La evidencia posterior demuestra que el desarrollo cognitivo se produce en la zona de desarrollo próximo, en ese espacio en el que alguien más avanzado, o simplemente diferente, nos ayuda a llegar más lejos de lo que llegaríamos solos y solas.

## ¿Es necesario desarrollar programas de prevención de las adicciones dirigidos al alumnado de Formación Profesional? **OPINIÓN**

*Diffícilmente puede contestarse de modo negativo a esta cuestión. Sin embargo, dada su relevancia, se puede hacer necesario analizar con cierta profundidad los elementos que sustentan esta necesidad, así como los espacios y agentes que pueden responsabilizarse de dicha intervención.*

JAVIER PÉREZ CUSÓ Lunes, 18 de mayo de 2026

La prevención del consumo de drogas y otras conductas adictivas ha sido una de las preocupaciones e intereses sociales que se han trasladado al sistema educativo, con la aplicación de multitud de programas e intervenciones (con mayor o menor nivel de evidencia), aunque dirigidos preferentemente a las etapas educativas obligatorias.

La Formación Profesional se ha constituido clásicamente como la rama menos atendida del sistema educativo, configurándose hace décadas más como una opción secundaria, dirigida a “malos estudiantes”, que como una alternativa viable y adecuada para determinados intereses y necesidades formativas.

El impulso que los últimos años se está dando al sistema de Formación Profesional, tanto por parte de las diferentes administraciones educativas, como por parte de diferentes actores de la sociedad civil, pone de relieve la importancia de estos estudios y nuevos planteamientos en su estructura y la formación y acompañamiento a su alumnado, también en su desarrollo personal y social.

Por otro lado, los últimos años también se está poniendo de relieve el potencial impacto que pueden tener los consumos de sustancias en el entorno laboral, así como la presencia de diferentes factores de riesgo y protección asociados tanto a diferentes sectores productivos, como a diferentes ocupaciones. Por ejemplo, el último informe sobre consumo en entorno laboral del Observatorio Español de las Drogas y las Adicciones muestra diferentes niveles de consumo en algunas sustancias entre diferentes sectores de actividad: Por ejemplo el consumo diario de alcohol es del 20% de los trabajadores en el sector de la construcción, frente a un 9.3% del sector de hostelería o un 4.1% en actividades domésticas y servicios personales.

En el ámbito sectorial encontramos también informes como el desarrollado en el sector de la construcción, en el que aparecen algunas diferencias en consumos según el nivel formativo de los trabajadores, con mayor consumo de bebidas estimulantes y cannabis o consumo de riesgo de alcohol entre titulados en FP que entre titulados universitarios, o según el puesto de trabajo, con mayores consumos de bebidas estimulantes entre peones y oficiales frente a personal directivo o de administración.

En Estados Unidos, por ejemplo, se ha detectado un mayor consumo de determinadas sustancias por parte de personal de enfermería, muy relacionado con determinados factores de riesgo específicos de dicha ocupación, incluso se ha llegado a detectar que durante los primeros meses de COVID, se incrementó el consumo de alcohol y otras drogas por parte de trabajadores y trabajadoras en el ámbito sanitario

También se han analizado sectores más específicos, también con ocupaciones relacionadas con estudios de formación profesional, como la producción de espectáculos musicales, en las que aparecen riesgos específicos en torno a la salud mental y el consumo de sustancias, o en el ámbito de la hostelería, destacando riesgos como la disponibilidad de sustancias, la carga de trabajo, y el consumo como estrategia de afrontamiento e incluso de relación con los clientes.

Estos datos ponen de relieve la importancia de desarrollar programas de intervención preventiva, también en los estudios de formación profesional, abordando de modo específico aquellos factores de riesgo y protección más relacionados con las distintas familias y títulos de FP. También se ha de tener claro cómo desarrollar dichas intervenciones desde perspectivas metodológicas adecuadas y rigurosas, como el desarrollo de actividades dirigidas al desarrollo de habilidades personales y sociales, como la toma de decisiones o la resolución de problemas, así como la potenciación de una cultura y política clara en torno a la venta y consumo de determinadas sustancias, tanto ilegales como legales. Además, será necesario tener en cuenta la perspectiva de género en las intervenciones, valorando tanto las diferentes tipologías de consumo según sexo, la presencia diferenciada de hombres y mujeres en diferentes sectores de ocupación y familias profesionales, así como el impacto diferenciado de factores de riesgo y protección.

*¿En qué espacios es posible e interesante desarrollar intervenciones preventivas?*

En primer lugar, en el propio centro educativo, desde una perspectiva de prevención ambiental, se deben desarrollar y potenciar políticas y culturas de promoción de la salud y protección frente al consumo de drogas, partiendo del propio equipo directivo y atravesando toda la organización escolar, acciones que se consideran más eficaces que aquellas puramente informativas.

En segundo lugar, en el marco propio de los módulos profesionales, de modo que los contenidos de prevención puedan ir asociados a la realidad concreta de las diferentes familias y títulos, como experiencias dirigidas a la formación en la familia de hotelería de servicio responsable de alcohol, o formación específica para conductores de vehículos de transporte por carretera, entre otros. Más que en un módulo concreto, lo ideal sería que se desarrolle de modo integral a través de los diferentes contenidos impartidos a lo largo de cada título.

En tercer lugar, el módulo de Itinerario Personal para la Empleabilidad, desde su transversalidad y relación con el desarrollo de habilidades transversales se constituye como un espacio privilegiado para la intervención preventiva. En este módulo se abordan, entre otros contenidos, resultados de aprendizaje y criterios de evaluación relacionados con la gestión básica de riesgos laborales, las competencias personales y sociales relacionadas con el sector profesional, las condiciones laborales, expectativas e itinerarios profesionales, la responsabilidad en el desarrollo profesional, entre otros elementos desde los que se puede trabajar la realidad del consumo de sustancias y su relación con factores personales, contextuales y del desarrollo de la propia carrera profesional.

Finalmente, en relación con el periodo de formación en empresa, en el que el alumnado de formación profesional no sólo desarrolla competencias específicas y transversales, sino que conoce de primera mano el entorno laboral y se enfrenta por primera vez a algunos de sus factores de riesgo y protección específicos (horarios, posible disponibilidad de sustancias, relación con clientes, carga de trabajo, relaciones, etc.) En este espacio adquieren relevancia dos figuras: el tutor del centro educativo y el tutor de empresa, que asumen un importante rol de acompañamiento del alumnado en este nuevo contexto y pueden convertirse en una importante referencia personal y profesional.

*Javier Pérez Cusó es profesor Titular del Departamento Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia.*

## **Las tecnologías entran de lleno a controlar la PAU, que afrontarán casi 300.000 estudiantes**

*Las tecnologías han entrado de lleno a vigilar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) de 2026 y con sistemas de detección de radiofrecuencias o el DNI electrónico se garantizará que los casi 300.000 estudiantes que realizan estos exámenes lo hacen en igualdad de condiciones.*

EFE Martes, 19 de mayo de 2026

La mayoría de las universidades de toda España han decidido reforzar los controles en la PAU y, salvo las de Castilla y León y Extremadura, casi todas utilizarán por primera vez sistemas de radiofrecuencia para vigilar que durante los exámenes no se utilizan comunicaciones inalámbricas y de transmisión. No obstante, Galicia fue pionera y ya en 2019 su comisión interuniversitaria aprobó el uso de dispositivos de detección de radiofrecuencias no autorizadas.

Según la información recabada por Efe, las comisiones que preparan la selectividad han aprobado o ultiman los protocolos que reforzarán no solo la vigilancia presencial sino el uso de aparatos de radiofrecuencia para rastrear las aulas, en muchas ocasiones de forma aleatoria. Con esta fórmula aleatoria se hará en Madrid, Cataluña, Cantabria o Canarias, entre otras, mientras que la universidad Valenciana está acabando de concretar cómo se empleará este sistema y la de Navarra afirma que todavía «no hay una decisión tomada al respecto». Castilla-La Mancha, también lo está estudiando.

En Baleares, personal especializado distinto a los profesores se dedicará a analizar las aulas con sistemas de radiofrecuencia y en Asturias estos detectores se emplearán por primera vez en el llamamiento al alumnado, antes de entrar en el aula y también cuando han ocupado sus asientos. La Universidad de Oviedo señala que también es posible «que de modo excepcional se empleen durante el desarrollo de los exámenes». En las comunidades donde los controles serán aleatorios se recalca que se trata de no interrumpir el normal desarrollo de la prueba, «algo que es complejo en aulas grandes», señalan fuentes de la Universidad Complutense, mientras el vicerrectorado de la Universidad de Cantabria insiste en que «queremos que los alumnos se centren en lo que tienen que hacer».

El objetivo de estos controles es garantizar la igualdad de mérito y de capacidad de casi 300.000 estudiantes de segundo de Bachillerato, de Formación Profesional o de Enseñanzas Artísticas Superiores, que harán la PAU y que en el curso pasado sumaron 270.000. «No es que se considere que se copia más. Lo que pasa es que el mundo avanza», indican fuentes de la Universidad de Zaragoza, que también ha normalizado junto con Galicia la identificación con el DNI electrónico. En Cantabria será novedad este año.

En la Universidad de Murcia se implantarán este año inhibidores de frecuencia en todas las sedes de la PAU y en las de Andalucía aún está pendiente pero se pondrá especial énfasis en la prevención del uso indebido de

dispositivos tecnológicos mediante sistemas de detección en las sedes de examen. Cataluña se suma a los dispositivos de radiofrecuencia, aunque este año como prueba piloto; igual que Canarias, que si funciona lo generalizará el próximo año. En el País Vasco se podrá hacer uso de estos detectores «en todo momento».

#### *Extremadura y Castilla y León se desmarcan*

La Universidad de Extremadura no utilizará este año sistemas de detección de dispositivos mediante radiofrecuencia aunque no descarta su posible uso en próximas convocatorias. Y es que este tipo de tecnología requiere una adaptación técnica y una normativa aprobada para su implantación. Castilla y León tampoco instalará detectores de frecuencia, pero si reforzará la vigilancia presencial. En las universidades castellanoleonesas las normas serán las mismas que el año pasado: con el DNI encima de la mesa, al lado del alumno.

Por otra parte, todos los estudiantes deben tener apagados y alejados de la mesa cualquier tipo de dispositivo electrónico (móviles, ordenadores personales, tabletas, relojes inteligentes, pulseras de actividad...) y en algunas comunidades, como la Valenciana estará prohibido llevar puestas gorras o bufandas y deberán mantener las orejas despejadas desde que accedan al aula.

#### *Más presencialidad*

Cada tribunal tiene su criterio sobre el número de docentes por aula, aunque lo general es que haya un vigilante por cada 50 alumnos, y dos cuando superan los 80 y llegan al centenar. La Universidad de Cantabria señala que la idea es «aumentar un poco más» y Asturias y Baleares avisa de que al menos habrá dos profesores por clase. También en Galicia habrá vocales volantes para apoyo en las aulas, en los espacios comunes y en las zonas de tránsito.

## **“El Director LIBRE”: el nuevo método basado en IA para liberar tiempo de burocracia en las escuelas ENTREVISTA**

*Esta metodología, desarrollada por el Banco Mundial, aprovecha la IA para optimizar la gestión de los centros, reducir la carga administrativa de los equipos directivos y reforzar su liderazgo pedagógico.*

ALBA BARTOLOMÉ Miércoles, 20 de mayo de 2026

Formularios, informes duplicados, tareas administrativas interminables o reuniones que consumen horas vacían las agendas de los directores de aquello que realmente transforma una escuela: entrar en las aulas, acompañar a los docentes y observar cómo aprenden los alumnos. En este contexto, el Banco Mundial, principal entidad de financiamiento de la educación en el mundo en desarrollo, ha impulsado el [“Método Director LIBRE”](#), una metodología, recogida en un libro, que busca reducir la carga burocrática de los equipos directivos y devolver el foco al liderazgo pedagógico.

El punto de partida es contundente: un estudio del propio Banco Mundial ha cuantificado una realidad extendida en múltiples sistemas educativos. Los equipos directivos dedican el 76% de su jornada laboral a tareas administrativas. De cada diez horas de trabajo, apenas 2,4 tienen un impacto directo en el aprendizaje.

“Sabían que era mucho tiempo, pero no sabían que era tanto”, explica Ezequiel Molina, economista del Banco Mundial y experto en políticas públicas. A partir de este diagnóstico, la institución ha desarrollado una metodología que no busca añadir nuevas capas de gestión, sino reorganizar el tiempo y las prioridades de los centros educativos.

Y es aquí donde entra en juego la inteligencia artificial. No como una herramienta para enseñar en el aula, sino como un apoyo para rediseñar el trabajo diario: informes que antes requerían más de una hora se resuelven en minutos, el análisis de datos se agiliza y la consulta de normativa se simplifica. Pero el cambio más interesante llega después. “Dejan de pedirle a la IA que escriba por ellos y empiezan a usarla para pensar mejor”, señala Molina, que explica en esta entrevista exclusiva para Magisnet cómo se diseñó el Método, cómo están utilizando la inteligencia artificial los equipos directivos y qué resultados se observan ya en las escuelas.

*Tradicionalmente, cuando se habla de mejorar el aprendizaje, el foco suele ponerse en el profesorado o en el aula. ¿Por qué cree que el papel de los directores ha quedado en un segundo plano?*

–Es una asimetría que el propio sector ha construido. La investigación sobre lo que ocurre en el aula es mucho más visible que la que estudia lo que ocurre en la oficina del director, en parte porque el aula es la unidad natural de observación. Pero esa visibilidad ha tenido un costo: los directores reciben mucha menos formación, herramientas y acompañamiento que sus docentes. En noviembre de 2024, después de una capacitación con docentes en Lima, un grupo de directores se nos acercó y nos planteó exactamente esta pregunta. Uno dijo: «Mis docentes ahora crean recursos increíbles con IA en minutos. Yo sigo haciendo copy-paste de informes del año pasado».

*¿Qué peso tiene realmente el liderazgo escolar en los resultados de aprendizaje?*

–La evidencia es cada vez más sólida y cuantificable sobre qué hacen los directores que logran mejorar los aprendizajes: observan clases, entregan retroalimentación frecuente y específica a los docentes, usan datos para identificar rezagos de tiempo y alinean el desarrollo profesional con lo que ocurre en el aula. Son este tipo de actividades las que Robinson, Lloyd y Rowe (2008) mostraron que tienen tres veces más impacto en el aprendizaje estudiantil que la gestión administrativa. Fryer (2017), en un experimento aleatorizado en Estados Unidos, encontró que cuando los directores implementan prácticas pedagógicas estructuradas, sus estudiantes avanzan medio año adicional de aprendizaje en un solo ciclo escolar. El reporte regional del Banco Mundial Gestión para el aprendizaje (Adelman y Lemos, 2021) sintetizó la evidencia comparada y encontró que, en los países PISA, pasar del cuartil inferior al superior de calidad de gestión escolar se asocia con aproximadamente tres meses adicionales de escolaridad en un solo año. En Brasil, usando datos casi censales de escuelas públicas a través de Prova Brasil, ese mismo salto se asocia con mejoras de 0,74 y 0,8 desviaciones estándar en matemáticas y lectura, lo que es un efecto considerable. Y a nivel de intervenciones específicas, una capacitación intensiva en liderazgo educativo durante dos años en Estados Unidos elevó los puntajes en 0,15 a 0,30 desviaciones estándar. Bambrick-Santoyo, coautor de *El Director Libre*, ha sistematizado las palancas concretas que separan a los directores promedio de los extraordinarios: instrucción basada en datos, observación con retroalimentación semanal, desarrollo profesional aplicado al aula, cultura estudiantil y cultura docente. El problema, en suma, *no es que falte evidencia sobre qué prácticas de liderazgo funcionan, sino que los directores no tienen tiempo para implementarlas.*

*¿En qué momento en el Banco Mundial detectan que existe un problema estructural con el uso del tiempo de los directores?*

–El diagnóstico se construyó en dos etapas. La primera fue institucional y previa a nuestro trabajo con IA: el reporte regional del Banco Mundial Gestión para el aprendizaje (Adelman y Lemos, 2021) ya había documentado, con datos de TALIS para Brasil, Chile y México, que los directores de escuelas secundarias públicas reportan dedicar apenas un 20 a 25% de su tiempo a actividades pedagógicas. Y en un estudio sobre preescolares en Brasil, los datos objetivos mostraron que cerca del 80% del tiempo real de los directores y coordinadores pedagógicos se iba en cuestiones operativas y de seguridad, una distribución bastante distinta de la que ellos mismos consideraban ideal. Es decir, sabíamos desde antes que el problema era estructural y regional. La segunda etapa fue el detonante para actuar. En noviembre de 2024, después de una capacitación con docentes en Lima, un grupo de directores se nos acercó y nos planteó por qué las herramientas de IA estaban llegando a sus aulas pero no a sus oficinas. Esa conversación cruzó el diagnóstico ya conocido con una pregunta nueva: si la IA estaba devolviendo tiempo a los docentes, ¿por qué no podía hacer lo mismo con los directores? En los meses siguientes trabajamos directamente con más de 100 directores y directoras de la región en sesiones prácticas, y los datos más recientes de PULS 2024, que consultó a casi 5.000 directores latinoamericanos, confirmaron una cifra todavía más crítica: 76% del tiempo en tareas no pedagógicas, por encima del promedio global de 66%. El libro nace en la intersección de un problema estructural ya medido y una herramienta nueva con el potencial de aliviarlo.

*Cuando analizaron la jornada laboral de los directores, ¿qué encontraron exactamente?*

–El dato central de PULS 2024 es contundente: los directores latinoamericanos dedican 76% de su tiempo a actividades no pedagógicas y apenas 24% al liderazgo instruccional. La situación regional es más crítica que el promedio global, que ronda el 66%. En términos prácticos, de cada diez horas de trabajo, apenas 2,4 se dedican a lo que más impacta el aprendizaje.

Cuando profundizamos con un subconjunto de 114 directores de Perú, Colombia y otros países de la región, registrando actividad por actividad lo que hicieron en una jornada típica, el patrón se mantuvo y se refinó. De más de mil actividades reportadas, el 67% resultó administrativa, el 21% pedagógica, y el 11% mixta, es decir, tareas con un componente pedagógico atrapado dentro de un envoltorio administrativo. Si separamos solo lo claramente administrativo de lo claramente pedagógico, la proporción es aún más severa: 77% administrativa, 23% pedagógica. No se trata de directores que hacen un poco de todo, sino de *directores cuya jornada está estructuralmente ocupada por la administración, con la pedagogía relegada al margen del día o a la madrugada.*

Y lo que ocurre en horario oficial es solo parte del cuadro. Entre 70% y 80% de los directores trabaja fuera de horario de lunes a jueves; el viernes es 65%, el sábado 60%, el domingo aún 21%. En promedio, los directores dedican siete horas semanales adicionales fuera de su jornada laboral. El 83% reporta que pasa más tiempo documentando que liderando su escuela. La trampa 70/30 no es sólo cómo se distribuye la jornada: es una jornada que se desborda hacia la vida personal porque la pedagogía no cabe adentro.

*¿Qué tipo de tareas burocráticas son las que más secuestran el tiempo de los equipos directivos?*

–El registro detallado de actividades nos permitió identificar cuáles son los grandes consumidores de tiempo administrativo. Cinco categorías concentran el grueso de la jornada.

Primero, la organización de reuniones operativas y logísticas, que aparece como la actividad administrativa más reportada (13% de las menciones). Segundo, el control de asistencia (11%). Tercero, la gestión de instalaciones, recursos físicos y horarios (9%). Cuarto, la gestión de comunicaciones institucionales (8%):

circulares, mensajes a familias, respuestas a autoridades, comunicados internos. Quinto, la redacción de informes, papeleo y manejo disciplinario, cada uno presente en entre 4% y 7% de los casos.

Hay una sexta categoría que merece atención propia: las reuniones. En el trabajo con directores latinoamericanos documentamos que entre reuniones de equipo docente, consejo técnico, encuentros con padres, reuniones administrativas y encuentros no planeados, suman entre 15 y 20 horas semanales. Casi la mitad de la jornada. Y como observa una rectora colombiana en el libro, después de todo ese tiempo invertido, las decisiones concretas que se toman son sorprendentemente pocas. Mucho de lo que se cuenta como reunión es lo que llamamos «teatro organizacional»: todos cumplen su papel, pero la obra no avanza.

Los testimonios de los propios directores describen el problema mejor que cualquier estadística. Una directora colombiana lo resume así: «En ocasiones paso más tiempo haciendo actas que liderando trabajo desde la gestión académica». Una directora argentina cuenta: «Ocupó más tiempo leyendo planificaciones fuera de la institución que en la escuela, no me dan los tiempos». Un coordinador peruano describe su jornada: «De lunes a viernes mi horario termina a las dos de la tarde, pero me quedo en el colegio hasta las cinco, luego voy a casa y sigo trabajando hasta las ocho. A veces me levanto de la mesa y dejo a mis hijos comiendo porque debo seguir trabajando».

El costo no es solo el tiempo directo. Es el efecto dominó: cada hora secuestrada por una tarea administrativa de bajo valor es una hora que no se invierte en analizar datos de aprendizaje, observar clases o retroalimentar al equipo docente. Es también el agotamiento acumulado, la frustración de no poder liderar como soñaron, y la sensación que reportaron los directores con más claridad que cualquier indicador: «No estudié para esto».

*¿Qué consecuencias tiene esta sobrecarga administrativa en el día a día de los centros y, sobre todo, en el aprendizaje del alumnado?*

—La consecuencia inmediata es que las prácticas con mayor evidencia de impacto en el aprendizaje quedan sistemáticamente desplazadas. La observación y acompañamiento de aula, que la investigación señala como una de las palancas más potentes del liderazgo escolar, aparece en apenas 7,8% de las actividades reportadas por los directores. El análisis de datos académicos, otra palanca clave, en apenas 2,2%. El apoyo académico directo a estudiantes, en 3,1%. Cuando los directores tienen que elegir entre responder un requerimiento de la autoridad y observar una clase, la urgencia administrativa casi siempre gana, porque es la que tiene plazo, formato y consecuencias visibles. La pedagogía, que es importante pero rara vez urgente, se posterga.

Como mencioné previamente, la evidencia muestra que el liderazgo pedagógico es una de las palancas más importantes para mejorar el aprendizaje. Cuando ese liderazgo queda relegado por la carga administrativa, se traduce en menos observación y retroalimentación al docente, menor seguimiento a los estudiantes en riesgo y una cultura escolar con menos espacios para la mejora continua. Hay también un costo humano que no aparece en los rankings educativos pero que conviene nombrar, porque es parte del problema y de la solución. Los datos de la encuesta de directores son sobrios pero elocuentes: 79% ha trabajado estando enfermo para cumplir con informes; 65% ha tenido que elegir entre asistir a un evento familiar y completar un informe; entre 53% y 55% reporta que sus hijos ya no les piden tiempo porque saben que están ocupados, o que revisan correos laborales antes de dormir y al despertar. Una directora colombiana lo expresó así: «Cuando estoy en casa y por fuera del horario laboral, no dejo de pensar en las actividades que me faltan». Este desgaste explica en parte por qué el sistema pierde a sus mejores líderes y por qué la rotación en los cargos directivos es tan alta en muchos países de la región. Liberar tiempo administrativo no es solo una agenda de eficiencia. Es una agenda de sostenibilidad de la profesión y, en última instancia, de calidad educativa.

*A partir de este diagnóstico, ¿cómo diseñaron la metodología Director Libre para ayudar a los directores a recuperar tiempo? ¿En qué consiste exactamente?*

—El Método Director LIBRE surgió de observar cómo directores innovadores estaban transformando su práctica con IA, y de sistematizar ese camino para que otros pudieran seguirlo. El acrónimo describe cinco fases:

- Localiza las fugas de tiempo y sus causas, con datos y no con intuición.
- Implementa soluciones éticas con IA, protegiendo siempre la información sensible.
- Busca impacto real, midiendo no solo el tiempo ahorrado sino la transformación pedagógica y el equilibrio personal.
- Refuerza éxitos y aprende de fracasos, convirtiendo rutinas aisladas en sistemas que funcionan solos.
- Expande de forma inteligente, contagiando la práctica al equipo.

La metodología combina la experiencia del Banco Mundial en transformación educativa, investigación rigurosa, el liderazgo pedagógico de Bambrick-Santoyo y la visión práctica de un director en ejercicio, Octavio Lizama.

*¿Qué cambia en la práctica cuando un director empieza a aplicar esta metodología en su centro?*

—Conviene aclarar de entrada que aún no tenemos ensayos controlados aleatorizados sobre el método, así que lo que vamos a describir son las reflexiones y reportes recogidos de los directores que han participado en el proceso. Para afirmaciones causales más fuertes hace falta evidencia adicional, y estamos trabajando en eso.

Dicho esto, los cambios que reportan son concretos y, en muchos casos, medibles desde las primeras semanas. En el trabajo con más de 100 directores latinoamericanos documentamos reducciones como estas: el plan de desarrollo profesional docente bajó de más de dos horas a 25 minutos; el informe mensual para autoridades, de 90 a 20 minutos; la circular a familias, de 30 a 10 minutos. Pero el cambio importante, según ellos mismos describen, no es la velocidad. Es a qué se dedica ese tiempo recuperado. Bernardo, en Colombia, ahora hace observaciones de aula los lunes en lugar de gastar el domingo en informes. Mónica, también en Colombia, transformó reuniones de dos horas en conversaciones pedagógicas de 45 minutos que, según ella, sí mejoran la instrucción. José, en una escuela rural del Perú, convirtió capacitaciones genéricas en lo que él llama «cirugía pedagógica» personalizada.

*En este proceso aparece la inteligencia artificial, pero no como herramienta de aula. ¿Cómo encaja exactamente la IA en esta transformación?*

–Es una distinción que nos parece importante subrayar. Mucho del debate sobre IA en educación se concentra en el aula, en sí la IA reemplaza o complementa al docente. Lo que el libro propone es complementario: usar la IA como un asistente de gestión que devuelve tiempo al director para ejercer el liderazgo pedagógico que la evidencia nos dice que importa. La IA no reemplaza el juicio profesional del director ni decide por él. No entiende el contexto humano: no sabe que Juan falta porque cuida a su hermana enferma. Pero puede procesar información a velocidad que sería imposible para una persona y generar borradores que el director luego revisa y personaliza. La regla que repetimos en cada capítulo es simple: la IA es asistente, el director sigue siendo el líder.

*¿Qué usos concretos de la IA están demostrando ser más útiles para los equipos directivos en su trabajo diario?*

–El libro organiza diez aplicaciones en tres etapas. En la primera etapa, recuperar tiempo: calendario inteligente para proteger bloques pedagógicos, procesador exprés para sintetizar documentos extensos, comunicación automatizada que adapta un mismo mensaje a familias, docentes y autoridades, y reuniones que resuelven con agendas y facilitación apoyadas por IA. En la segunda etapa, primeros pasos hacia el liderazgo pedagógico: detección temprana de estudiantes en riesgo de deserción y construcción de cultura escolar. Y en la tercera, liderazgo pedagógico avanzado: análisis de datos de aprendizaje, planificación curricular alineada, observación de aula con el método Ver-Nombrar-Practicar y diseño de desarrollo profesional. Las aplicaciones administrativas son las que generan resultados visibles más rápido, pero las pedagógicas son las que cambian la trayectoria de los estudiantes.

*Han observado un cambio interesante: de usar la IA para «hacer tareas» a usarla para «pensar mejor». ¿Cómo se produce ese cambio y qué implica?*

–Es probablemente el hallazgo más interesante del trabajo con los directores. En las primeras semanas, casi todos usan la IA para acelerar tareas concretas: redactar un informe, sintetizar un documento. Pero a medida que ganan confianza, descubren un uso de orden superior: la IA como interlocutor para pensar mejor en decisiones complejas. Por ejemplo, pedirle que analice una propuesta desde la perspectiva de un director financiero, después desde un pedagogo, y después desde una familia. O pedirle que identifique qué pregunta no se está haciendo en una reunión. Una directora, Patricia de Valparaíso, lo expresó así: antes entraba a las reuniones pensando «¿cómo les explico mi plan?», y ahora entra pensando «¿qué saben ellos que yo no sé?». El cambio implica que la IA deja de ser un atajo para la ejecución y se convierte en un apoyo para la deliberación. Es un cambio cualitativo, no solo cuantitativo.

*¿Qué resultados están obteniendo hasta ahora? ¿Han visto mejoras medibles en el trabajo directivo o incluso en el aprendizaje de los estudiantes?*

–En nuestro trabajo con más de 100 directores latinoamericanos hemos encontrado evidencia prometedora: reducciones de tiempo documentadas en tareas administrativas específicas, una valoración del 85% de los directores que califican las herramientas como muy o extremadamente útiles, y reportes consistentes de que el tiempo recuperado se está reinvertiendo en observación de aula y trabajo pedagógico. La metodología ya está siendo adoptada en sistemas como el argentino y como material de referencia en Perú. Dicho esto, conviene ser claros: todavía hacen falta estudios más rigurosos, idealmente con diseños experimentales, para establecer con confianza el impacto causal en el aprendizaje estudiantil. La medición rigurosa de ese impacto requiere ciclos más largos y estamos en la fase de generar esa evidencia. Lo que sí podemos decir es que la teoría de cambio se apoya en evidencia robusta previa: si liberamos tiempo del director y ese tiempo se reinvierte en observación, retroalimentación y análisis de datos, la literatura predice mejoras significativas en el aprendizaje. Nuestro próximo paso es documentar esa cadena causal con el rigor que el sector necesita.

## **El "motor invisible" del aula: el conocimiento pedagógico de los docentes**

*En un giro histórico para las políticas educativas internacionales, la OCDE ha presentado los resultados del primer Estudio sobre el Conocimiento Docente (TKS, por sus siglas en inglés), marcando un hito al medir por primera vez de forma objetiva el "motor invisible" que impulsa el aprendizaje: el conocimiento pedagógico general (GPK) de los profesores. España no ha participado en esta encuesta.*

DIEGO FRANCESCH Jueves, 21 de mayo de 2026

Los datos, recogidos en ocho países, entre ellos Chile, Portugal y Estados Unidos, revelan una verdad contundente: la excelencia en la enseñanza no es una cuestión de instinto o personalidad, sino el producto de un conocimiento profesional sólido y aplicado con juicio. El [informe](#) arroja una de las correlaciones más claras en el debate educativo actual. Al comparar el desempeño de los estudiantes en las pruebas PISA con los conocimientos pedagógicos de sus maestros, los resultados no muestran una nube dispersa de datos, sino una línea casi recta: a mayor conocimiento pedagógico del docente, mejores son los resultados de aprendizaje de sus alumnos en lectura y matemáticas.

Este conocimiento permite que los docentes no solo entreguen lecciones, sino que «diseñen el aprendizaje», ajustando su enseñanza en tiempo real, fomentando el pensamiento crítico y logrando que sus estudiantes alcancen una comprensión profunda en lugar de una simple memorización.



FUENTE: Informe TALIS TKS (OCDE).

### *Más tiempo para enseñar, menos para el caos*

Uno de los hallazgos más prácticos del estudio es la eficiencia en el uso del tiempo. Los docentes con mayores niveles de conocimiento pedagógico logran maximizar la jornada escolar:

**Gestión del aula:** Dedican significativamente menos tiempo a mantener el orden y la disciplina.

**Productividad:** En países como Marruecos y Arabia Saudita, un mayor GPK se traduce en un aumento de hasta un 22% en el tiempo dedicado exclusivamente a la enseñanza y el aprendizaje.

### *El conocimiento como escudo contra el estrés*

Más allá de los exámenes, el estudio posiciona al conocimiento pedagógico como un recurso vital para el bienestar del profesorado. Los docentes más preparados reportan menores niveles de estrés laboral relacionado con el comportamiento de los estudiantes, la carga de trabajo y los constantes cambios curriculares. «Cuando sabes lo que estás haciendo y por qué lo haces, no solo te desempeñas mejor, sino que resistes mejor», señala el informe, desafiando la idea de que la docencia depende únicamente del talento natural.

### *La formación y la colaboración: las bases del saber*

¿Cómo se construye este conocimiento? El informe destaca que la formación inicial es crucial: poseer un título de grado (bachelor) marca una diferencia clara en los niveles de GPK frente a niveles de calificación inferiores. Sin embargo, el aprendizaje no termina en la universidad. La colaboración entre colegas es un pilar fundamental; el intercambio regular de materiales de enseñanza y el debate sobre el desarrollo de estudiantes específicos están fuertemente asociados con un mayor dominio pedagógico.

### *Un mapa de contrastes*

El estudio también revela disparidades significativas:

Portugal lidera los resultados con el promedio más alto (274 puntos), mientras que Arabia Saudita se sitúa en el extremo inferior (218 puntos).

En Estados Unidos, la brecha entre los docentes más y menos preparados es la más amplia, con una diferencia de 175 puntos entre el 10% superior e inferior.

Generalmente, las mujeres docentes tienden a mostrar un nivel de conocimiento pedagógico superior al de sus colegas hombres, una diferencia que es especialmente marcada en países como Croacia y Arabia Saudita.

Este informe redefine la enseñanza como una profesión del conocimiento de alto nivel. La conclusión para los responsables políticos es clara: para mejorar los sistemas educativos, no basta con reformar el currículo o invertir en tecnología; es imperativo reconocer, recompensar y elevar la experiencia pedagógica de quienes están al frente del aula.

#### *¿Qué impacto tiene el conocimiento pedagógico en el aprendizaje de matemáticas?*

El conocimiento pedagógico general (GPK) de los docentes tiene un impacto directo y positivo en el aprendizaje de las matemáticas, funcionando como un «motor invisible» que impulsa los resultados académicos. Según los hallazgos del informe:

**Correlación con resultados PISA:** Existe una correlación positiva y muy fuerte entre las puntuaciones medias de GPK de los docentes de un país y el rendimiento de sus estudiantes de 15 años en las pruebas de matemáticas de PISA 2022. Los datos muestran que, al graficar ambos resultados, se obtiene casi una línea recta, lo que posiciona al conocimiento pedagógico como uno de los predictores más potentes de los resultados de aprendizaje a nivel de sistema.

**Maximización del tiempo de enseñanza:** Los docentes con mayor GPK logran dedicar más tiempo efectivo a la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y menos tiempo a mantener el orden o a tareas administrativas. En países como Arabia Saudita y Marruecos, un mayor nivel de conocimiento pedagógico se traduce en un aumento de entre el 16% y el 22% en el tiempo de clase dedicado exclusivamente al aprendizaje.

**Fomento del aprendizaje profundo:** Los profesores con bases pedagógicas sólidas no se limitan a entregar contenidos; diseñan el aprendizaje. Esto les permite fomentar una comprensión conceptual profunda y habilidades de resolución de problemas, elementos críticos en matemáticas, en lugar de fomentar únicamente la memorización superficial.

**Selección estratégica de tareas:** Estos docentes son más selectivos y eficaces al planificar: tienden a elegir tareas de práctica que aumentan gradualmente en dificultad, ajustándose mejor al progreso real del alumno y asegurando que el desafío sea el adecuado para consolidar el conocimiento.

**Adaptabilidad en el aula:** El GPK permite a los profesores de matemáticas identificar cuándo un estudiante tiene dificultades y cambiar su forma de explicar un tema o tarea de manera inmediata, adaptándose a las necesidades específicas del grupo.

Aunque el informe aclara que estas correlaciones no implican necesariamente una relación causal directa, los resultados sugieren firmemente que el conocimiento pedagógico del profesorado es un factor determinante para el éxito de los estudiantes en materias complejas como las matemáticas.

#### *¿Qué países mostraron mejores resultados en el informe TKS?*

En el informe del Estudio sobre el Conocimiento Docente (TKS), Portugal se posicionó como el país con los mejores resultados generales, alcanzando la puntuación media más alta de todos los participantes.

Los resultados detallados por países son los siguientes:

**Portugal:** Obtuvo el promedio más alto con 274 puntos. Destaca por tener a la gran mayoría de sus docentes bien preparados, con el porcentaje más bajo de profesores en el nivel más básico (Nivel 1) y el segundo más alto en el nivel avanzado (Nivel 3).

**Polonia y Croacia:** Ambos países lograron una media de 269 puntos, situándose significativamente por encima del promedio internacional de los ocho países (250 puntos) y ligeramente por encima del promedio de los cuatro países de la OCDE participantes.

**Estados Unidos:** Registró una media de 267 puntos. Es un caso singular, ya que posee el porcentaje más alto de docentes en el nivel de excelencia (51% en el Nivel 3), pero también muestra una gran disparidad, con un 20% de sus profesores en el nivel básico.

En contraste, el informe señala que otros países como Chile (254 puntos), Sudáfrica (225 puntos), Marruecos (224 puntos) y Arabia Saudita (218 puntos) obtuvieron resultados por debajo del promedio de la OCDE.

## La oficina de apoyo a la docencia de la Xunta contará con la atención de psicólogos del Colegio Oficial de Galicia

*Esta iniciativa forma parte del conjunto de medidas que el Gobierno gallego está impulsando para reforzar el prestigio de la docencia y proteger el bienestar del profesorado.*

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 15 de mayo de 2026

Los profesionales del Colegio Oficial de Psicología de Galicia prestarán asistencia a los docentes que se beneficien de la futura Oficina de Apoyo al Profesorado de la Xunta. El consejero de Educación, Ciencia, Universidades y Formación Profesional, Román Rodríguez, y la decana de dicha entidad, María Rosa Álvarez, firmaron un acuerdo para materializar esta colaboración, que reforzará el nuevo servicio que la Xunta de Galicia pondrá en marcha el próximo curso académico.

El objetivo principal del acuerdo es que los psicólogos puedan asesorar, informar, apoyar y proteger a los docentes que acuden a la Oficina de Apoyo al Docente por dificultades derivadas del ejercicio de su profesión. El director general de Centros y Recursos Humanos, Jesús Álvarez, asistió a la firma del acuerdo, que también impulsará la formación docente en autocuidado y prevención del estrés profesional.

El Departamento de Educación está ultimando los detalles de este servicio, cuya creación se realizará por ley, con el fin de otorgarle el máximo rango regulatorio. La Oficina de Apoyo al Docente forma parte del conjunto de medidas que la Xunta impulsa para fortalecer el prestigio de la docencia y proteger el bienestar de estos profesionales.

Además de reforzar su autoridad como garante de la convivencia y la creación de este cargo, la Xunta de Galicia trabaja en la aplicación de sanciones contra conductas que atenten contra la dignidad y la autoridad del profesorado, siempre que los conflictos no puedan resolverse mediante el diálogo.

Atención a los estudiantes

En el marco de este mismo convenio, el Colegio Oficial de Psicología de Galicia colaborará también en el asesoramiento para la atención educativa de alumnos en situación de vulnerabilidad socioeducativa debido a circunstancias personales (malestar psicológico o emocional) o a su historial escolar en centros financiados con fondos públicos. En este sentido, los psicólogos podrán proporcionar información y formación en aquellos aspectos que el personal de los centros requiera en relación con el tratamiento de estos alumnos. La solicitud podrá realizarse a petición del propio centro o a través de los servicios centrales de la Consejería.

Además, el Colegio Oficial de Psicología de Galicia colaborará en la sensibilización y difusión de materiales y documentos que favorezcan un mayor conocimiento de la importancia de la salud mental en el ámbito educativo, así como de los factores de riesgo y protección asociados al desarrollo psicológico del alumnado. Al mismo tiempo, se promoverá la formación del profesorado en temas como la promoción de la salud mental en el ámbito educativo, la detección temprana y la prevención de problemas psicológicos y emocionales entre los escolares.

## Los centros públicos, claramente por debajo de los privados en disponibilidad de plataformas digitales educativas

*La irrupción de la inteligencia artificial en las aulas españolas está abriendo uno de los debates educativos más notables de las últimas décadas.*

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 18 de mayo de 2026

Mientras gobiernos, empresas tecnológicas, docentes y expertos intentan determinar hasta qué punto la IA puede transformar el aprendizaje, un nuevo informe elaborado conjuntamente por EsadeEcPol y Google, [el cual se puede descargar en este enlace](#), advierte de que el éxito o el fracaso de esta revolución no dependerá únicamente de la tecnología, sino de las condiciones estructurales del sistema educativo español.

El documento, centrado en la integración efectiva de las tecnologías digitales y la inteligencia artificial en la educación, sostiene que España afronta una transición crítica marcada por profundas desigualdades territoriales, sobrecarga docente, carencias formativas y un deterioro creciente del clima escolar.

El estudio plantea que la digitalización educativa ya no puede abordarse como una simple cuestión de reparto de ordenadores o incorporación de plataformas tecnológicas. Los autores subrayan que las experiencias internacionales muestran que introducir herramientas digitales sin transformar simultáneamente las condiciones pedagógicas, organizativas e institucionales genera resultados limitados e incluso contraproducentes. Por ello, el informe propone un marco de integración dividido en tres grandes fases: creación de condiciones

habilitantes, integración pedagógica en el aprendizaje e implementación basada en evaluación continua y adaptación constante.

La primera conclusión del documento es contundente: España ha avanzado notablemente en digitalización educativa desde la pandemia, pero continúa arrastrando importantes desigualdades que amenazan con ampliar aún más las brechas sociales y territoriales existentes. Aunque la ratio de dispositivos por alumno ha mejorado considerablemente en los últimos años, persisten enormes diferencias entre comunidades autónomas, tipos de centros y niveles socioeconómicos.

El informe destaca que los centros públicos continúan situándose claramente por debajo de los privados en disponibilidad de plataformas digitales para la enseñanza. Además, las diferencias autonómicas superan los treinta puntos porcentuales en preparación digital, configurando un mapa educativo muy desigual dentro del propio país.

La investigación identifica siete comunidades autónomas cuyos centros educativos registran porcentajes superiores a la media nacional en problemas derivados de falta de recursos digitales. Canarias encabeza la clasificación con un 48,4% de estudiantes en centros cuyos directores consideran que la enseñanza se ve obstaculizada por carencias tecnológicas. Le siguen Castilla-La Mancha, Murcia, Galicia y la Comunidad Valenciana. En el extremo opuesto aparecen Cataluña, Navarra y País Vasco, con mejores indicadores de preparación digital.

El estudio relaciona directamente estas diferencias con el gasto educativo por alumno. Según el informe, existen variaciones de hasta 3.700 euros anuales entre comunidades autónomas. Las regiones con mayor inversión educativa coinciden precisamente con aquellas donde los centros perciben menos obstáculos digitales. Sin embargo, los investigadores insisten en que la desigualdad no depende únicamente de la financiación autonómica, sino también de decisiones políticas sobre priorización presupuestaria. Andalucía, por ejemplo, pese a tener un PIB per cápita inferior a la media nacional, destina cerca del 30% de sus recursos totales a educación, situándose relativamente cerca de la media española en preparación digital.

El documento alerta además sobre la persistencia de una fuerte brecha tecnológica asociada a la titularidad de los centros educativos. Según el análisis, las mayores diferencias no aparecen tanto entre territorios o niveles de renta, sino entre escuelas públicas y concertadas o privadas. Incluso controlando estadísticamente el nivel socioeconómico de las familias, las escuelas públicas continúan mostrando peores indicadores de preparación digital.

La vulnerabilidad social constituye otro de los grandes factores de desigualdad identificados en el estudio. Un 9,2% de los hogares españoles con menores de entre seis y diecisiete años sigue sin disponer de ordenador. En comunidades como Andalucía o Canarias, esa cifra alcanza entre el 13% y el 15%, mientras que en el quintil de hogares con menores ingresos asciende hasta el 23%. El informe advierte de que la transición hacia la inteligencia artificial podría agravar aún más estas diferencias si no se acompaña de políticas compensatorias específicas. Los autores sostienen que la asignación de recursos y dispositivos debe incorporar criterios claros de vulnerabilidad social para evitar que la revolución tecnológica termine ampliando las desigualdades educativas ya existentes.

### *El profesor, en el centro*

Pero la infraestructura tecnológica no es, según el documento, el principal problema del sistema educativo español. El estudio sitúa al profesorado en el centro absoluto de la transformación educativa y dibuja un escenario especialmente complejo para los docentes españoles. Los datos de TALIS 2024 y PISA 2022 utilizados en el informe reflejan un profesorado sometido a una creciente presión administrativa, curricular y emocional. España se sitúa por encima de la media de la OCDE en las cinco principales fuentes de estrés declaradas por los docentes.

Entre las causas más destacadas aparecen la carga administrativa, situada 12,6 puntos por encima de la media OCDE; la adaptación constante a cambios curriculares, con una diferencia de 23,8 puntos; y el cumplimiento de requisitos impuestos por las autoridades educativas, 17,3 puntos superior al promedio internacional. El estudio señala que los docentes españoles de secundaria dedican más de dieciocho horas semanales a tareas no lectivas como planificación, corrección, burocracia y comunicación con familias, una cifra claramente superior a la media europea. Esta sobrecarga burocrática aparece como uno de los principales obstáculos para integrar eficazmente herramientas de inteligencia artificial en las aulas.

A ello se suma un deterioro progresivo del clima escolar. El informe revela que el clima de aula en matemáticas ha empeorado en España más intensamente que en la OCDE y en la Unión Europea durante la última década. Las caídas más pronunciadas se registran en País Vasco, Murcia, Andalucía y Cataluña. El 38% del alumnado español afirma que sus compañeros no escuchan al profesor en la mayoría de las clases, frente al 30% de media en la OCDE. Además, un tercio de los estudiantes reconoce sufrir distracciones constantes derivadas del uso de dispositivos digitales propios o ajenos.

En este contexto de presión creciente y deterioro de la convivencia escolar, la inteligencia artificial irrumpe simultáneamente como oportunidad y amenaza. El informe señala que el 35,3% del profesorado español ya

utiliza herramientas de IA en su trabajo diario, una cifra ligeramente superior a la media europea y muy próxima a la media OCDE.

Sin embargo, el patrón de utilización presenta importantes limitaciones. El uso más extendido se concentra en la generación de programaciones, actividades y planificación docente. En cambio, España se sitúa claramente por debajo de otros países en aplicaciones más sofisticadas relacionadas con análisis del progreso del alumnado, retroalimentación personalizada o comunicación automatizada con familias.

La principal barrera detectada por el estudio es la falta de formación específica. El 74,6% de los docentes españoles afirma carecer de conocimientos o habilidades suficientes para utilizar adecuadamente la inteligencia artificial en educación. En primaria, ese porcentaje asciende incluso hasta el 81%. La paradoja española, según el informe, es especialmente llamativa: España presenta más docentes utilizando IA que la media internacional, pero simultáneamente menos formación específica que otros países comparables.

El estudio identifica además una enorme brecha entre la necesidad formativa percibida y la formación realmente recibida. Casi una cuarta parte de los docentes españoles que reconocen necesitar urgentemente formación en IA no han participado nunca en actividades formativas relacionadas con estas tecnologías. La falta de incentivos constituye otro de los problemas estructurales detectados. Mientras el promedio OCDE sitúa en el 45,7% a los docentes que consideran insuficientes los incentivos para formarse, en España esa cifra alcanza el 70,1%. El fenómeno afecta especialmente a profesores con más de diez años de experiencia.

Los investigadores sostienen que la principal barrera para integrar la inteligencia artificial no es tecnológica, sino humana y organizativa. Sin tiempo protegido, apoyo institucional y formación específica, los docentes difícilmente podrán aprovechar el potencial de estas herramientas. El documento dedica una parte importante a analizar experiencias internacionales que ilustran tanto las posibilidades como los riesgos de la inteligencia artificial educativa. Uno de los casos destacados es el programa desarrollado en Uttar Pradesh, India, donde la incorporación de responsables específicos para supervisar plataformas digitales multiplicó el tiempo de uso y produjo mejoras muy significativas en rendimiento matemático.

Otro ejemplo analizado es Tutor CoPilot, un sistema estadounidense de IA diseñado para asistir a tutores de matemáticas durante las clases online. Los resultados muestran mejoras especialmente importantes entre docentes noveles o con menor experiencia, sugiriendo que la IA puede actuar como una herramienta de “escalamiento de expertise”.

No obstante, el informe insiste repetidamente en una idea central: la tecnología por sí sola no transforma la educación. Los mejores resultados aparecen únicamente cuando existen estructuras organizativas sólidas, personal de apoyo, tiempo protegido para integración pedagógica y seguimiento constante de la implementación. Los autores advierten además sobre uno de los grandes riesgos contemporáneos: sustituir el esfuerzo cognitivo del alumnado por automatización tecnológica. El estudio establece como principio transversal que las TIC y la IA deben complementar el aprendizaje humano, nunca reemplazarlo.

La investigación también plantea importantes interrogantes éticos y pedagógicos sobre el futuro de la educación. La expansión de la IA podría modificar profundamente la relación entre profesores y alumnos, transformar los sistemas de evaluación y alterar las dinámicas tradicionales de aprendizaje. El documento sostiene que la revolución educativa asociada a la inteligencia artificial exigirá cambios institucionales de enorme profundidad. No bastará con incorporar plataformas tecnológicas o asistentes virtuales: será necesario rediseñar tiempos escolares, formación docente, sistemas de apoyo y modelos pedagógicos completos.

## **El bilingüismo escolar en Madrid, bajo sospecha: un informe alerta de desigualdad y pérdida de nivel académico**

*El informe "La enseñanza bilingüe en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid", elaborado por la Asociación Enseñanza Bilingüe junto a directores de institutos, investigadores y especialistas en educación, vuelve a poner bajo el foco el modelo madrileño.*

MIRANDA ESCOLAR. 19 de mayo de 2026

Los documentos, elaborados con la colaboración de directores de colegios públicos, investigadores universitarios y especialistas en educación, ofrecen una radiografía compleja de un modelo que durante años fue presentado como uno de los grandes emblemas de modernización del sistema educativo español, pero que continúa generando una intensa controversia pedagógica, política y social.

El informe más reciente sobre “La enseñanza bilingüe en los institutos públicos de la Comunidad de Madrid”, analiza múltiples dimensiones del funcionamiento de estos programas: metodología, formación del profesorado, recursos, evaluación, auxiliares de conversación y resultados académicos. El estudio, elaborado por la Asociación Enseñanza Bilingüe, parte de un cuestionario de autoevaluación realizado en centros públicos

madrileños y pretende medir hasta qué punto la enseñanza bilingüe está cumpliendo los objetivos para los que fue diseñada.

La enseñanza bilingüe se convirtió en una de las grandes apuestas educativas de la Comunidad de Madrid desde comienzos de los años 2000. El modelo fue impulsado inicialmente durante los gobiernos autonómicos del Partido Popular como una fórmula para mejorar el nivel de inglés del alumnado y aproximar la escuela pública española a modelos internacionales de educación plurilingüe. Con el paso de los años, el sistema se expandió masivamente a cientos de centros de primaria y secundaria, hasta transformar de manera profunda la organización de buena parte de la educación pública madrileña.

Sin embargo, el informe revela que, tras más de veinte años de implantación, persisten importantes desigualdades y problemas estructurales. Uno de los aspectos más señalados es la enorme dependencia del nivel lingüístico y metodológico del profesorado. Los autores subrayan que la calidad del programa varía significativamente entre centros en función de la preparación específica de los docentes y de los recursos disponibles.

La cuestión del profesorado aparece como uno de los grandes ejes del debate. Numerosos docentes reconocen dificultades para impartir determinadas materias complejas en inglés manteniendo simultáneamente el rigor académico de los contenidos. El informe señala la necesidad de reforzar la formación lingüística y metodológica del profesorado, así como mejorar los sistemas de acreditación y actualización permanente.

Los auxiliares de conversación, considerados una pieza esencial del modelo bilingüe, también ocupan un lugar destacado en el análisis. El estudio destaca su importancia para fomentar la exposición oral al idioma y mejorar la interacción comunicativa del alumnado. Sin embargo, muchos centros denuncian inestabilidad en las plantillas, rotación excesiva y diferencias notables en la preparación de estos auxiliares.

El informe insiste en que la enseñanza bilingüe no puede evaluarse únicamente por el incremento del vocabulario o la fluidez oral en inglés. Los investigadores intentan analizar hasta qué punto los estudiantes son capaces de utilizar el lenguaje académico en inglés como herramienta real de aprendizaje de contenidos. Es decir, si comprenden verdaderamente ciencias, historia o geografía en inglés, y no simplemente si memorizan terminología básica.

Esa cuestión constituye precisamente el núcleo de la gran controversia que rodea a la enseñanza bilingüe en España. Desde hace años, parte de la comunidad educativa sostiene que muchos programas bilingües terminan reduciendo la profundidad de los contenidos académicos para adaptarlos al nivel lingüístico del alumnado y del profesorado. El temor es que los estudiantes aprendan un inglés funcional limitado, pero a costa de simplificar materias científicas o humanísticas.

El propio informe reconoce la necesidad de mejorar los sistemas de evaluación externa para medir de manera objetiva el impacto real de estos programas. Los autores defienden que cualquier política bilingüe debe basarse en datos verificables y no únicamente en percepciones sociales o discursos políticos. Entre las recomendaciones aparece la implantación de mecanismos homogéneos de evaluación que permitan comparar resultados entre centros y detectar debilidades concretas.

#### *Un modelo que generaría segregación*

Uno de los aspectos más delicados es la cuestión de la segregación escolar. Diversos estudios y análisis educativos llevan años alertando de que algunos programas bilingües han contribuido indirectamente a crear diferencias entre alumnado con más recursos familiares y estudiantes con mayores dificultades académicas o lingüísticas. El acceso a academias privadas, apoyo extraescolar o entornos familiares con mayor nivel educativo influye claramente en la capacidad de adaptación al sistema bilingüe.

Las críticas hacia el modelo no proceden únicamente de sectores políticos o sindicales. En redes sociales, foros educativos y comunidades docentes abundan testimonios de profesores que describen enormes dificultades prácticas para sostener programas bilingües con recursos limitados. Algunos docentes denuncian que el sistema se implantó demasiado rápido y sin suficiente planificación pedagógica.

En varios debates online recogidos durante los últimos años, profesores y familias cuestionan especialmente la preparación lingüística real de parte del profesorado encargado de impartir asignaturas no lingüísticas en inglés. Algunos comentarios señalan que el nivel exigido oficialmente resulta insuficiente para enseñar materias complejas con plena solvencia académica.

Otros sectores, en cambio, defienden firmemente el modelo bilingüe y consideran que las críticas ignoran los avances reales conseguidos en comprensión oral y capacidad comunicativa del alumnado español. Muchos docentes recuerdan que generaciones anteriores terminaban la escolarización obligatoria con enormes dificultades para mantener una conversación básica en inglés, mientras que los alumnos actuales presentan niveles de exposición lingüística mucho más elevados.

El informe también subraya la importancia de las actividades complementarias bilingües, intercambios internacionales y proyectos culturales como elementos clave para consolidar el aprendizaje. Los autores sostienen que el bilingüismo no puede limitarse a impartir asignaturas en inglés, sino que requiere crear entornos reales de uso del idioma dentro y fuera del aula.

La publicación del estudio coincide además con un momento de transformación educativa. La inteligencia artificial, las plataformas digitales y las nuevas metodologías están modificando radicalmente la enseñanza de idiomas en todo el mundo. Muchos expertos consideran que el debate ya no gira únicamente en torno a cuántas asignaturas deben impartirse en inglés, sino sobre cómo combinar tecnología, inmersión lingüística y aprendizaje competencial de forma eficaz.

El informe de Enseñanza Bilingüe insiste en que los programas necesitan mayor estabilidad normativa y menos utilización política. Desde su implantación, la enseñanza bilingüe ha sido objeto de fuertes enfrentamientos ideológicos entre gobiernos autonómicos, sindicatos y partidos políticos. Mientras algunos la presentan como símbolo de excelencia y modernización educativa, otros la consideran una fuente de desigualdad y marketing escolar.

#### *Posibles soluciones*

Los autores defienden la necesidad de una reforma basada en evidencias científicas y datos objetivos. Entre las recomendaciones aparecen mejoras en formación docente, incremento de recursos, evaluación externa continua y adaptación flexible de los programas a la realidad de cada centro. El debate sobre la enseñanza bilingüe refleja además una cuestión mucho más importante: qué modelo educativo quiere construir España para las próximas generaciones. En una economía cada vez más internacionalizada, el dominio del inglés continúa siendo considerado un factor estratégico de competitividad laboral y académica. Sin embargo, persiste la discusión sobre cuál es la mejor forma de alcanzar ese objetivo sin perjudicar el aprendizaje de contenidos fundamentales ni aumentar desigualdades educativas.

Más de veinte años después de su implantación masiva, la enseñanza bilingüe sigue siendo uno de los grandes experimentos educativos españoles. El nuevo informe muestra un escenario lleno de matices: avances evidentes en exposición lingüística y apertura internacional, pero también carencias metodológicas, desigualdades y problemas estructurales todavía no resueltos. La gran pregunta que atraviesa todo el documento es si el sistema educativo español conseguirá evolucionar hacia un verdadero modelo plurilingüe sólido y equilibrado, o si continuará atrapado entre expectativas políticas, limitaciones reales y una discusión permanente sobre los verdaderos efectos del bilingüismo escolar.

Descargar el informe [“La enseñanza bilingüe en los colegios públicos de la Comunidad de Madrid”](#)

## **Los directores de IES públicos piden a Madrid que garantice la libertad de elección de centro para 1.º de ESO**

*La organización ha trasladado públicamente su preocupación por las incidencias detectadas durante el proceso de adscripción y matriculación del alumnado procedente de Primaria, especialmente en aquellos casos en los que las familias no han podido acceder al instituto deseado debido a la falta de plazas o a la insuficiente información sobre los procedimientos administrativos.*

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 19 de mayo de 2026

La Asociación de Directores de Instituto de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid, ADIMAD, ha reclamado a la Consejería de Educación que garantice de manera efectiva la libertad de elección de centro para las familias en el proceso de escolarización de 1.º de ESO de cara al próximo curso académico.

En un comunicado difundido este martes, la asociación que representa a los directores de institutos madrileños sostiene que el actual modelo de implantación de 1.º y 2.º de ESO en determinados colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) está generando importantes problemas organizativos y una creciente sensación de inseguridad entre las familias y los propios centros educativos. ADIMAD considera que la ausencia de una normativa específica que regule de forma clara este nuevo sistema ha provocado desigualdades en el acceso y dificultades para ejercer un derecho que consideran fundamental: la libre elección de centro educativo.

La asociación subraya que muchas familias desean que sus hijos continúen la etapa educativa en los CEIP que comenzarán a impartir 1.º de ESO, mientras que otras prefieren que los estudiantes se incorporen directamente a los institutos adscritos para iniciar su educación secundaria. En este contexto, ADIMAD insiste en que ambas opciones deben poder ejercerse “en igualdad de condiciones” y sin obstáculos derivados de la falta de plazas o de problemas de gestión administrativa.

El comunicado también pone el foco en la situación de numerosos institutos madrileños que, según la asociación, no disponen de suficientes grupos autorizados para absorber toda la demanda existente. Esta circunstancia, señala, habría dejado a diversas familias sin posibilidad de acceder al centro solicitado inicialmente, generando incertidumbre en pleno proceso de matriculación. ADIMAD denuncia además que muchas de las familias afectadas no recibieron información clara y homogénea sobre los plazos, requisitos y procedimientos que debían seguir para formalizar correctamente la solicitud de plaza.

Desde la organización recuerdan que el modelo de ampliación de la ESO en determinados colegios públicos comenzó a implantarse el pasado curso, pero aseguran que dicha medida se puso en marcha sin desarrollar previamente un marco normativo específico que detallase el funcionamiento organizativo, académico y administrativo de estos centros. A juicio de ADIMAD, esta falta de regulación está provocando problemas tanto para los equipos directivos como para las familias y dificulta la planificación educativa en la red pública madrileña.

Ante esta situación, la asociación de directores ha formulado varias peticiones concretas a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Entre ellas destaca la apertura de los grupos necesarios en los institutos adscritos para responder a la demanda real de escolarización y evitar que las familias queden excluidas de los centros elegidos. Asimismo, ADIMAD solicita la adopción de medidas extraordinarias dirigidas a aquellas familias que se hayan visto perjudicadas por la falta de información durante el proceso.

Otra de las reclamaciones principales pasa por mejorar la comunicación institucional dirigida a las familias del alumnado de 6.º de Primaria. Según la asociación, resulta imprescindible que la Administración educativa facilite información clara, homogénea y accesible sobre las diferentes opciones existentes para cursar 1.º de ESO, así como sobre los procedimientos de adscripción y matriculación. Los directores consideran que la transparencia y la planificación anticipada son elementos esenciales para evitar situaciones de desconcierto y desigualdad entre los solicitantes.

ADIMAD también reclama la elaboración de una normativa específica que regule el funcionamiento de los CEIP que impartan 1.º y 2.º de ESO. La asociación entiende que el nuevo modelo educativo requiere un marco jurídico y organizativo propio que establezca criterios claros sobre competencias, recursos, organización académica y coordinación entre colegios e institutos. A su juicio, esta regulación permitiría ofrecer mayor seguridad a las comunidades educativas y evitar conflictos derivados de interpretaciones diferentes de la normativa actual.

En su comunicado, la organización hace además un reconocimiento explícito a las familias que han optado por los institutos para que sus hijos comiencen la nueva etapa educativa en la ESO. ADIMAD agradece la confianza depositada en los centros de secundaria y reivindica el papel de los institutos como espacios especializados para el desarrollo académico y personal del alumnado adolescente.

La asociación concluye instando a la Consejería de Educación a actuar “con responsabilidad” para garantizar tanto los derechos de las familias como el correcto funcionamiento de los centros educativos madrileños. Además, anima a las familias y a las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) a reclamar las plazas necesarias en los institutos solicitados con el objetivo de asegurar una “verdadera libertad de elección de centro”.

## **Docentes europeos de FP denuncian sobrecarga laboral y falta de reconocimiento**

*La Formación Profesional vive uno de los momentos de mayor expansión y protagonismo de las últimas décadas en Europa.*

MIRANDA ESCOLAR. 21 de mayo de 2026

Un informe piloto del Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional revela que los docentes de FP afrontan una creciente sobrecarga laboral, dificultades de adaptación tecnológica y falta de reconocimiento. La escasez de profesorado especializado amenaza además el futuro de sectores estratégicos en plena transformación industrial y digital.

Gobiernos, empresas e instituciones comunitarias coinciden en señalar que la FP será clave para cubrir las necesidades de trabajadores cualificados en ámbitos como digitalización, energías renovables, automatización industrial, inteligencia artificial o transición ecológica. Sin embargo, mientras aumenta la importancia estratégica de este modelo educativo, los docentes encargados de sostenerlo afrontan crecientes dificultades laborales y profesionales.

El informe piloto advierte de que los profesores de Formación Profesional en Europa trabajan bajo una presión cada vez mayor. El estudio, basado en la primera Encuesta Europea del Profesorado de FP, revela problemas relacionados con sobrecarga administrativa, adaptación constante a cambios tecnológicos, escasez de recursos y dificultades para atraer nuevos docentes especializados.

El informe se elaboró a partir de un proyecto piloto desarrollado entre 2023 y 2024 en siete países europeos: Alemania, España, Francia, Letonia, Malta, Países Bajos y Portugal. La investigación recoge las respuestas de miles de docentes y constituye uno de los análisis más amplios realizados hasta ahora sobre las condiciones laborales y profesionales del profesorado de Formación Profesional en Europa.

Los resultados reflejan una realidad compleja. Aunque la mayoría de docentes manifiesta un fuerte compromiso con su profesión y valora positivamente el impacto social de la FP, muchos describen un entorno laboral marcado por la presión creciente y la aceleración constante de cambios. El informe señala que los profesores

de FP deben actualizar continuamente conocimientos técnicos, adaptar metodologías y responder a las transformaciones del mercado laboral en tiempo récord.

Uno de los principales factores de presión identificados es la rápida evolución tecnológica. Sectores industriales, energéticos y digitales experimentan cambios tan acelerados que numerosos docentes consideran difícil mantenerse permanentemente actualizados. Los profesores no solo deben enseñar contenidos técnicos, sino incorporar nuevas herramientas digitales, automatización, robótica o inteligencia artificial a sus programas formativos.

La situación resulta especialmente compleja en especialidades altamente tecnológicas. El informe destaca que muchos docentes necesitan formación continua para poder seguir el ritmo de industrias que evolucionan rápidamente. Sin embargo, los participantes también señalan dificultades para acceder a tiempo suficiente de actualización profesional debido a la carga de trabajo diaria.

Otro de los problemas detectados es el aumento de tareas administrativas y burocráticas. Una parte importante del profesorado considera que dedica demasiado tiempo a procesos documentales, informes, gestión administrativa y tareas ajenas directamente a la enseñanza. Este fenómeno reduce el tiempo disponible para preparación de clases, actualización técnica o atención individualizada al alumnado.

El informe señala además que la FP afronta una transformación pedagógica especialmente intensa. La extensión de la Formación Profesional Dual y la creciente colaboración con empresas obligan a los docentes a asumir nuevas funciones de coordinación, tutoría y seguimiento práctico del alumnado. Muchos profesores deben mantener relaciones constantes con compañías, supervisar prácticas y adaptar los contenidos académicos a necesidades cambiantes del mercado laboral.

Esta presión coincide además con un problema estructural creciente: el envejecimiento del profesorado de FP en no pocos países europeos. El informe advierte de que buena parte de los docentes técnicos se aproxima a la jubilación mientras resulta difícil atraer nuevos profesionales especializados hacia la enseñanza.

La situación preocupa especialmente en áreas vinculadas a ingeniería, automatización, informática, energías renovables o fabricación avanzada. Muchos profesionales altamente cualificados optan por trabajar en el sector privado, donde los salarios y condiciones laborales suelen ser más competitivos que en el sistema educativo. Como consecuencia, algunos centros de FP encuentran crecientes dificultades para cubrir determinadas especialidades técnicas.

En España, este problema se ha convertido en una preocupación creciente para administraciones educativas y organizaciones empresariales. El rápido crecimiento de la FP durante los últimos años ha incrementado notablemente la demanda de profesorado técnico precisamente en áreas donde ya existía escasez de especialistas.

### *Reconocimiento*

El informe europeo subraya además que la profesión docente en FP continúa enfrentándose a ciertos problemas de reconocimiento social. Aunque la Formación Profesional ha mejorado notablemente su imagen pública en la última década, muchos docentes consideran que su trabajo sigue estando menos valorado que otras etapas educativas o profesiones técnicas del sector privado.

La transformación del alumnado constituye otro de los grandes retos identificados por la encuesta. Los profesores describen aulas cada vez más diversas, con estudiantes de perfiles muy distintos, necesidades educativas complejas y diferentes niveles de motivación académica. Esta heterogeneidad obliga a adaptar metodologías y aumenta las exigencias pedagógicas sobre el profesorado.

Además, muchos docentes señalan que la FP desempeña actualmente funciones sociales que van más allá de la mera formación técnica. Los centros de Formación Profesional trabajan frecuentemente con alumnado vulnerable, jóvenes en riesgo de abandono escolar o personas que necesitan procesos de reinserción laboral. Esto incrementa también la carga emocional y educativa del profesorado.

Pese a las dificultades, el informe refleja también un elevado grado de compromiso profesional entre los docentes. La mayoría considera que su trabajo tiene un impacto positivo sobre el futuro laboral y personal de los estudiantes. Muchos profesores destacan precisamente el carácter práctico y transformador de la FP como uno de los principales elementos motivadores de su profesión.

El estudio llega en un momento especialmente relevante para el futuro económico europeo. La Unión Europea considera que la Formación Profesional será esencial para afrontar desafíos como la transición energética, la digitalización industrial y la escasez de trabajadores cualificados. Bruselas estima que millones de empleos europeos requerirán competencias técnicas avanzadas durante la próxima década.

La llamada “transición verde” aparece como uno de los grandes desafíos futuros para la FP. Sectores vinculados a energías renovables, rehabilitación energética, movilidad eléctrica o economía circular necesitarán una enorme cantidad de técnicos especializados. Formar a esos profesionales dependerá en gran medida de la capacidad de los sistemas educativos para atraer y mantener profesorado cualificado.

La digitalización representa otro eje fundamental. Inteligencia artificial, automatización industrial, ciberseguridad y análisis de datos están transformando rápidamente las competencias demandadas por las empresas. El profesorado de FP se encuentra así en primera línea de adaptación educativa a una economía en plena transformación tecnológica.

El informe también plantea interrogantes sobre el futuro modelo educativo europeo. La FP ya no se percibe únicamente como una vía alternativa para estudiantes no universitarios, sino como una herramienta central para garantizar competitividad económica, innovación tecnológica y cohesión social. Esa nueva relevancia exige replantear también el papel y las condiciones laborales de quienes enseñan en estos centros.

Las conclusiones del estudio apuntan hacia la necesidad de reforzar políticas de apoyo al profesorado de Formación Profesional. Entre las recomendaciones aparecen medidas relacionadas con mejora de condiciones laborales, reducción de burocracia, acceso a formación continua, incentivos para atraer especialistas técnicos y fortalecimiento del reconocimiento social de la profesión docente. El documento insiste además en que la presión sobre el profesorado no constituye únicamente un problema laboral interno, sino una cuestión directamente vinculada al futuro económico y productivo europeo. Sin suficientes docentes cualificados, los sistemas de Formación Profesional podrían tener dificultades para formar a los trabajadores que necesitarán industrias y empresas durante las próximas décadas.

Descargar el informe: [European Vocational Teacher Survey \(EVTS\)](#)



educational  
INTERNATIONAL MAGAZINE EVIDENCE

## Más allá de las evidencias. A propósito de la ponencia de Bianca Thoilliez

Josep Otón. 18 de mayo de 2026

El Fórum de Académicos, organizado por la Fundación Episteme, ha estado dedicado al análisis de las evidencias educativas. El 25 de abril de 2026, se reunieron en la sala de actos de la Residencia de Investigadores del CSIC de Barcelona un nutrido grupo de expertos y profesionales de la educación para debatir hasta qué punto las innovaciones pedagógicas, tan en boga hoy en día, se sostienen en resultados de estudios rigurosos, esto es, si disponemos de evidencias que garanticen la viabilidad de las transformaciones aplicadas en el mundo educativo.

La doctora Bianca Thoilliez, profesora de pedagogía en la Universidad Autónoma de Madrid, puso un contrapunto para evitar un sesgo cientificista en un ámbito, como la educación, que debe mucho al legado humanista.

A modo de provocación intelectual, desarrolló la ponencia: *Más allá de “lo que funciona”. Evidencias, juicio pedagógico y déficit democrático en las prácticas de enseñanza*. El punto de partida de su exposición era la constatación de cómo las prácticas educativas suelen ignorar los datos aportados por los estudios, esto es, *las evidencias*. La razón es muy simple, nos dejamos llevar por postulados ideológicos o por modas pedagógicas obviando la existencia de prácticas contrastadas y más eficaces. Esta incoherencia es más relevante en contextos de vulnerabilidad, donde el entorno -en especial, las familias- no puede compensar los déficits escolares. Más bien al contrario, la escuela se ve en la necesidad de compensar los déficits sociales.

Ahora bien, esta objeción a una pedagogía no basada en evidencias, si bien es correcta, a la vez es incompleta. No se trata de dirimir entre evidencia sí o evidencia no, sino de reflexionar sobre qué autoridad le concedemos, así como explorar sus límites normativos. En pocas palabras podríamos decir que *la evidencia informa, pero no decide*.

La Dra. Thoilliez plantea el juicio pedagógico como el contrapeso necesario. No se trata de dar rienda suelta a la arbitrariedad ni al subjetivismo, sino de aplicar una racionalidad práctica, enraizada en lo real, que pueda ejercer de mediación entre las evidencias, los valores, el contexto y las relaciones.

La enseñanza es una actividad compleja, sometida a la incertidumbre y ubicada en unas coordenadas concretas. No es una simple intervención técnica. Implica la relación entre sujetos con identidad propia. Podemos decir que contiene una *dimensión “artesana”* en la que confluyen el saber hacer, la experiencia y la reflexión.

Por todo ello, hay que vigilar y sortear la tentación de hacer de la evidencia un sustituto del juicio pedagógico. La evidencia no debe convertirse en un protocolo que deba aplicarse mecánicamente. En ocasiones,

recurrir a las evidencias buscando una falsa seguridad que nos libre de la incertidumbre en el momento de afrontar disyuntivas educativas.

Un excesivo énfasis en las evidencias puede convertir a los educadores en simples ejecutores de un diseño preestablecido, y su responsabilidad quedar reducida y circunscrita únicamente al cumplimiento de las instrucciones recibidas.

Ahora bien, este debate no es solo un problema pedagógico. Es, también, un problema político. En el fondo la cuestión es: ¿quién decide qué hacer? Asistimos a una *expansión de la gobernanza educativa*. Proliferan las redes de expertos y las herramientas de evaluación global que redefinen los problemas y las soluciones. Entonces la pregunta clave es: ¿quién decide cómo enseñar?

En su exposición, la Dra. Thoilliez aludió al debate entre el posicionamiento de Walter Lippmann y el de John Dewey. Para el primero, son los expertos los que deciden y, por tanto, el ejercicio de la ciudadanía queda limitado. En cambio, para Dewey, el conocimiento es un bien público que garantiza la deliberación democrática.

Así, la sobrevaloración de las evidencias puede generar un auténtico déficit democrático, al delegar en los expertos la deliberación que, a su vez, se basa en la legitimización de las decisiones a través de las evidencias. En el fondo se produce una expropiación del juicio del docente y una deslegitimización de su saber y de su experiencia como elementos valiosos para la toma de decisiones. La pregunta sobre el “qué hacer” se transforma en “qué funciona”, cuya respuesta válida se encuentra, supuestamente, en las evidencias. El juicio docente puede quedar desautorizado por el peso de unas evidencias obtenidas de forma descontextualizada.

Un ejemplo serían los estudios sobre *el efecto de las ratios*. Las evidencias muestran el escaso impacto del número de alumnos por profesor como elemento relevante para explicar los resultados académicos. Dicho de otro modo, reducir las ratios no garantiza la mejora del rendimiento. Ahora bien, ¿esta evidencia legitima el mantener ratios altas? Hay que tener en cuenta otros factores, no solo las evidencias de los estudios cuantitativos, para decidir las ratios más adecuadas en cada caso.

En resumen, *las evidencias son necesarias, pero no suficientes*. Son un recurso disponible que contribuye a que la toma de decisiones sea más fiable. Pero no se puede eludir la importancia del juicio docente. De otro modo, las decisiones educativas se fundamentarán únicamente en una base normativa elaborada a partir de las aportaciones de los expertos. Si así fuere, se produciría un déficit en la participación real en la toma de decisiones debilitando los procedimientos democráticos imprescindibles tanto en la educación como en la sociedad en general.

*Josep Otón. Licenciado en Geografía e Historia. Doctor en Historia. Catedrático de Historia de Enseñanza Secundaria. Presidente de la Asociación de Catedráticos de Enseñanzas Secundarias de Cataluña. Secretario de la Fundación Episteme.*

## IA en la enseñanza técnica: el riesgo de la descarga cognitiva y el «tempo» como deontología **OPINIÓN**

Antoni Hernández-Fernández. Mayo 2026

Nuestra comunidad educativa lleva tiempo debatiendo si es necesario incorporar la inteligencia artificial (IA) a la docencia. Pero, en el contexto de los docentes de enseñanzas técnicas, dado que estamos formando profesionales en los sectores tecnológicos, quizás la pregunta pertinente no sea si es necesario, sino cuándo. Y, en medio de un entorno marcado por la presión institucional y mediática por la innovación, en un mercado laboral muy competitivo, esta distinción es crucial.

Tal y como he argumentado previamente, la introducción de cualquier tecnología educativa no debe ser una finalidad en sí misma. Salvo las materias tecnológicas, o momentos específicos del currículum, donde la tecnología educativa es el objeto de estudio (caso de algunas materias de nuestros grados y másteres), la tecnología es un medio. Pero introducirla antes de que el alumno haya adquirido los marcos conceptuales necesarios es contraproducente: genera dependencia instrumental, superficialidad en el aprendizaje y un falso sentimiento de comprensión. La pregunta que debemos hacernos, pues, no es “¿debe usar la IA mi alumno?”, sino “¿ha aprendido ya lo suficiente para poder usarla críticamente?”.

Se ve claramente que dar una calculadora a un alumno de primaria que todavía no sabe multiplicar es perjudicar su aprendizaje, y su desarrollo del cálculo mental. Lo mismo ocurre con los alumnos que, por ejemplo, están aprendiendo los fundamentos de la programación en nuestros campus: utilizar la IA como atajo les perjudica. El tempo, el momento adecuado de introducción, es el primer criterio deontológico de cualquier docente que desee usar la IA con responsabilidad.

### *La descarga cognitiva de la IA generativa*

El riesgo no es hipotético. La investigación reciente es inequívoca: cuando los estudiantes utilizan herramientas de IA generativa como atajo, no aprenden, o aprenden menos. El fenómeno tiene nombre técnico: *cognitive offloading*, o descarga cognitiva (Risko & Gilbert, 2016). Se produce cuando el estudiante externaliza a la máquina las operaciones mentales que debería realizar él: recuperación, síntesis, razonamiento, planificación, creatividad, pensamiento crítico. A corto plazo, los resultados pueden parecer mejores; a medio y largo plazo, el pensamiento de nivel superior -el que esquematiza, por ejemplo, la Taxonomía de Bloom- se ve comprometido (Gerlich, 2025).

La IA generativa es, literalmente, *fluidez a demanda*. Y el problema es que las tareas difíciles -las *desirable difficulties* de la literatura pedagógica- son precisamente las que consolidan el aprendizaje, especialmente en la universidad. Cuando el alumno los esquiva, puede obtener una buena nota utilizando los atajos de la IA, pero no construye competencia real. Se ha documentado incluso que el uso prolongado de IA sin regulación lleva a un declive en la retención de la memoria y en la calidad del razonamiento (Lodge & Loble, 2026). Fan et al. (2025) han acuñado el término *metacognitive laziness* (vagancia metacognitiva) para describir cómo la comodidad de la IA puede erosionar los procesos de autorregulación esenciales para cualquier aprendizaje profundo.

El reto educativo es, pues, doble: evitar que la IA se convierta en una prótesis cognitiva permanente, y crear al mismo tiempo un clima de aula donde el alumno pueda ser honesto sobre su uso de la tecnología. La honesta autoevaluación (¿He aprendido? ¿Entiendo y/o sabría hacer yo lo que ha generado la máquina?) es una competencia que hay que enseñar explícitamente, en especial en la formación técnica que impartimos en la UPC.

### *El código deontológico docente: la tecnología como responsabilidad profesional*

La mayor parte del profesorado desconoce que existe un Código Deontológico Docente (CDD) que debería orientar su práctica profesional. El Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Cataluña aprobó en 2021 un CDD que incorpora de forma explícita el compromiso del profesorado con el uso responsable y ético de la tecnología (Hernández-Fernández, 2025). Esto no es anecdótico: es el reconocimiento de que cada decisión tecnológica en el aula tiene consecuencias sobre la formación de los profesionales que forjamos en clase, y también de rebote sobre la ciudadanía, la privacidad, la autonomía personal del alumnado y la equidad educativa.

En el contexto educativo, este compromiso debería concretarse en obligaciones bien definidas: actualizar las competencias digitales propias, conocer la normativa sobre protección de datos, prevenir el plagio, analizar los sesgos algorítmicos y los intereses corporativos de las herramientas que se proponen al alumnado, y garantizar la confidencialidad de la información académica. Pero, sobre todo, implica algo más profundo: poner la tecnología al servicio del aprendizaje, y no al revés. Es necesaria una revisión exhaustiva de las actividades que pedimos a los alumnos: ¿se pueden hacer a golpe de clic? ¿Qué actividades planteo que mejoren su aprendizaje, dado el contexto actual?

El uso de la IA en el aula no es opcional ni exclusivo del profesorado de disciplinas técnicas. Afecta a todo el claustro, a todas las áreas. Quizás tenemos, por ahora, alguna excepción que confirma la norma. Pero la deontología, desgraciadamente, sigue ausente tanto en la formación inicial y continua del profesorado, como en las leyes educativas y, aún peor, en la reflexión de buena parte del profesorado.

### *A modo de conclusión*

Es necesario incorporar el *tempo* como criterio pedagógico y el código deontológico como marco profesional. Valorar qué ganamos y también qué puede perderse con la IA en el aula, y los riesgos, como es el caso de la descarga cognitiva mencionada aquí. Esto significa, paradójicamente, no utilizar la IA de forma anecdótica o gratuita, como moda, dado su conocido impacto ambiental y didáctico: es necesario integrarla en las disciplinas de forma pragmática, meditada, útil y crítica para una práctica profesional actualizada, pensando en el presente y sobre todo en el futuro de nuestro estudiantado. Lo que quiere decir también que se debe educar en sus consecuencias ambientales, sociales, tecnoéticas y cognitivas. E implica crear las condiciones para que el alumno aprenda en serio, con esfuerzo productivo, con la máquina como refuerzo y agente de mejora y acompañamiento, no únicamente como herramienta de descarga cognitiva o atajo para realizar tareas y aprobar.

El pensamiento crítico en la docencia pasa por dudar sobre la incorporación de tecnologías sin pensar bien su impacto en el aprendizaje: aplicamos a la IA el principio de prudencia de la Declaración de Barcelona (Steels & López de Mantaras, 2018). Porque en la enseñanza, en general, es mejor tener evidencias de lo que aplicamos en clase, y en este sentido, como suele decirse, en educación es mejor estar en la penúltima que en la última.

*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 Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC),*

## Inspección + educativa = ayuda **OPINIÓN**

Miguel Ángel Tirado 21 de mayo de 2006

Soy inspector de educación. Y hay una palabra que no siempre se asocia espontáneamente a la inspección educativa: ayuda. Durante mucho tiempo, los inspectores de educación hemos estado vinculados en el imaginario docente al control, la fiscalización o la supervisión burocrática. Para muchos maestros, profesores y equipos directivos, la llegada de la inspectora o del inspector continúa percibiéndose como la irrupción de un agente externo, alejado de la realidad cotidiana del aula, cuyo propósito principal consiste en verificar el cumplimiento de normas, revisar documentos o detectar irregularidades.

Y, en parte, esta percepción no surge de la nada. La propia historia de la inspección educativa explica que su función de control haya tenido tradicionalmente mayor visibilidad que su función asesora. Pero hoy conviene hacerse una pregunta sencilla: ¿de qué sirve una inspección educativa cuando no ayuda a mejorar la enseñanza? Y, si aceptamos que esa es una de sus funciones esenciales, el interrogante pasa a ser otro: ¿cómo podemos contribuir a lograrlo?

Un sistema educativo puede generar múltiples normas, documentos, protocolos o planes estratégicos y, aun así, no garantizar aquello verdaderamente importante: que el alumnado aprenda. Cuando esto ocurre, los inspectores corremos el riesgo de centrarnos más en el cumplimiento formal que en la mejora efectiva de las prácticas de enseñanza y de las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

Es cierto que los conflictos cotidianos, la presión administrativa y la creciente complejidad del sistema absorben buena parte de nuestro tiempo. Muchas veces terminamos gestionando urgencias que dificultan que nuestra intervención se centre en lo esencial: cómo se enseña y cómo aprenden los alumnos. Pero los árboles no deberían impedirnos ver el bosque. Y el bosque, en educación, sigue siendo el aprendizaje. Porque —no lo olvidemos— es en el aula donde se hace efectivo el verdadero derecho a la educación.

Ayudar no significa suavizar la exigencia ni renunciar al rigor técnico. Al contrario. La ayuda profesional exige conocimiento, criterio y capacidad para orientar decisiones complejas. Un médico ayuda cuando diagnostica adecuadamente; una arquitecta, cuando detecta un problema estructural antes de que el edificio se deteriore; un inspector educativo ayuda cuando contribuye a identificar prácticas que dificultan el aprendizaje y orienta procesos de mejora fundamentados en evidencias y datos, y no en modas pedagógicas, falsas creencias, intuiciones o inercias.

Para ayudar, la supervisión educativa no debería entenderse separada del asesoramiento técnico. Ambas dimensiones solo tienen sentido juntas. Una supervisión que no ayuda a comprender ni a mejorar termina reducida a burocracia. Y un asesoramiento sin conocimiento profundo de la realidad de los centros se convierte fácilmente en retórica pedagógica.

Todo cobra sentido cuando observamos nuestra acción desde el aprendizaje de los estudiantes, que constituye la verdadera razón de ser de la profesión docente, también de quienes ejercemos la inspección educativa. Pensemos, por ejemplo, en la alfabetización. Sabemos que muchas desigualdades educativas empiezan muy pronto y guardan una relación directa con las oportunidades de acceso a una enseñanza eficaz de la lectura y la escritura. También sabemos que las dificultades que no se previenen en las primeras etapas tienden a ampliarse con el tiempo.

Si esto es así, resulta difícil sostener que la función inspectora deba limitarse a comprobar la existencia de planes lectores, programaciones o proyectos de centro. La pregunta importante no es si el documento existe, sino si el alumnado aprende efectivamente a leer y a escribir con el suficiente dominio como para poder acceder al conocimiento, participar en el aprendizaje y progresar académicamente.

Ahí es donde la inspección puede resultar verdaderamente útil. Porque, en el fondo, inspeccionar también consiste en decidir qué merece atención. Y cuando el tiempo es necesariamente limitado, establecer prioridades se convierte en una responsabilidad profesional. La cuestión no es únicamente cuánto supervisamos, sino dónde ponemos el foco y, sobre todo, para qué. También nuestros planes de inspección expresan nuestras prioridades y una cierta manera de entender qué resulta relevante en educación. Quizá por ello convenga preguntarnos si estas prioridades coinciden siempre con aquello que tiene un mayor impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la función inspectora no consiste en aportar soluciones mágicas ni en sustituir el trabajo de docentes y equipos directivos, sino en ayudar a analizar la enseñanza desde otro lugar: aportando evidencias, favoreciendo un análisis formativo de los resultados, impulsando acuerdos metodológicos, facilitando espacios de reflexión o ayudando a identificar qué prácticas están funcionando y cuáles no. En otras palabras, ayudando a pensar.

Y pensar la enseñanza es hoy más necesario que nunca. Vivimos un tiempo educativo atravesado por múltiples urgencias: burocracia creciente, sobrecarga organizativa, presión normativa, innovación constante, demandas de inclusión cada vez más complejas y debates pedagógicos frecuentemente polarizados. Los centros necesitan interlocutores profesionales capaces de aportar claridad, criterio —técnico e independiente— y perspectiva. En tiempos complejos, la inspección debe ser, más que nunca, educativa.

Precisamente por ello, resulta necesario repensar también la manera en que nos acercamos a los centros. Una inspección más presente en los procesos de aprendizaje y menos centrada exclusivamente en la documentación. Más interesada en comprender la realidad de las aulas que en aplicar respuestas uniformes. Más capaz, en definitiva, de generar confianza profesional, ya que sin confianza resulta muy difícil ayudar. Es decir, una inspección que pase de visitar los centros a trabajar en ellos.

Por supuesto, la inspección educativa no puede ni debe renunciar a su función de garantía. Forma parte de nuestra responsabilidad velar por el cumplimiento de los derechos y deberes de todos los implicados en el proceso educativo y por el correcto funcionamiento del sistema en su conjunto. Pero, precisamente por eso, nuestra legitimidad no depende únicamente de nuestra capacidad para controlar, sino, especialmente, de nuestra capacidad para resultar útiles a la mejora de la enseñanza y, con ella, del aprendizaje.

Quizá por ello convendría seguir avanzando hacia una manera de entender la inspección educativa que, afortunadamente, cada vez comparten más compañeros y compañeras: no solo como supervisión, control o verificación, sino también, y especialmente, como una forma de ayuda profesional basada en el conocimiento, la evidencia y el acompañamiento técnico. Porque ayudar significa contribuir a que las decisiones educativas estén mejor fundamentadas. Significa orientar procesos complejos sin reducirlos a un checklist administrativo. Supone, en definitiva, poner el conocimiento profesional al servicio de una mejor educación.

Tal vez aquí resida el verdadero sentido del sencillo algoritmo que encabeza este artículo: inspección + educativa = ayuda. Cuando la inspección es más educativa, deja de percibirse únicamente como un mecanismo de control y se convierte en algo mucho más valioso: una herramienta para mejorar la enseñanza y favorecer que los alumnos aprendan más y mejor. Porque, al final, ¿qué otra cosa debería significar realmente la calidad y la equidad que proclaman nuestras leyes educativas?

*Miguel Ángel Tirado Ramos. Profesor e Inspector de Educación En la Conselleria de Educación y la Universidad de Les Illes Balears*



## Segunda semana de pulso en Valencia

*Sindicatos y Conselleria tienen prevista una reunión hoy para intentar desatascar la negociación. Las movilizaciones continúan*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 18 mayo 2026

Se cumple una semana de la huelga indefinida que protagoniza el profesorado de la Comunidad Valenciana, la primera en décadas. El mismo día de la segunda reunión prevista entre sindicatos y administración educativa a las 16h.

Ratios elevadas, salarios que han perdido el 20 % del poder adquisitivo según los sindicatos, centros en mal estado, imposibilidad de atender a la diversidad o desprotección del valenciano están entre la lista de 40 demandas que los sindicatos STEPV, CCOO, UGT, CSIF y ANPE pusieron sobre la mesa hace días.

El jueves pasado se reunieron ambas partes. La Consellería entregó un documento a las centrales sindicales para intentar apaciguar los ánimos. Estas aseguraron que Educación no se acercaba a sus demandas, puesto que la mitad de ellas quedaba fuera de las propuestas. Entre ellas, la posible subida salarial.

A pesar de las dos reuniones, hoy mismo hay convocadas manifestaciones en las tres capitales provinciales. Las movilizaciones se verán durante toda la semana con concentraciones, mesas redondas y actuaciones frente a la Conselleria y Parlamento autonómico con una nueva manifestación en Valencia y sendas concentraciones en Alicante y Castellón.

Mientras tanto, el Sindicato de Estudiantes se ha sumado a las movilizaciones de las y los trabajadores de la enseñanza castellanenses, valencianos y alicantinos.

## Que la inclusión no tropiece al llegar al aula **OPINIÓN**

*Las huelgas docentes en Cataluña y la Comunidad Valenciana evidencian el desgaste de la escuela pública y las dificultades reales para garantizar una educación inclusiva con igualdad de oportunidades.*

Albano De Alonso Paz. 19 mayo 2026

En la distancia, he asistido desde la semana pasada a unas movilizaciones docentes en Cataluña y la Comunidad Valenciana que tienen toda mi admiración.

Continuando con el estallido del pasado año en Asturias, estas huelgas no son un episodio aislado. Me parecen más la expresión visible de un malestar que lleva tiempo acumulándose en silencio. Salarios que pierden poder adquisitivo, sobrecarga laboral, burocracia creciente, aulas cada vez más complejas y una sensación extendida de no llegar, no poder, no estar a la altura de lo que la sociedad nos exige.

Pero quien reduzca estas protestas a una reivindicación exclusivamente laboral cae en un error. Lo que está en juego es más profundo, y por eso resalto la importancia de lo que está pasando: por primera vez veo una dirección clara que abre la posibilidad real de sostener un proyecto de educación pública que sea inclusivo, democrático y capaz de garantizar igualdad de oportunidades. Y nace, como otras grandes revoluciones históricas, de abajo a arriba, no como aspiración de despacho.

Reconozcamos que en los últimos años la escuela pública ha asumido casi en solitario la responsabilidad de escolarizar a la mayoría del alumnado migrante que llega a mitad de curso, a quienes viven situaciones de vulnerabilidad social, a quienes presentan necesidades educativas específicas, a quienes requieren apoyos constantes para participar y aprender. Y por eso, el loable propósito de una educación inclusiva tropieza siempre al aterrizar en el aula.

La diversidad no es un problema, sino una realidad de un país plural. El problema aparece cuando se exige a los centros que respondan a esa complejidad sin los recursos necesarios, sin claustros estables, sin horas para coordinarse, sin apoyos suficientes dentro de nuestras clases. La inclusión, entendida como derecho y como principio, se convierte entonces en un ideal que se sostiene sobre la épica individual de docentes exhaustos. Y por eso, todo estalla, como ha ocurrido otra vez y va a seguir pasando.

La educación inclusiva no consiste en “meter a todos en el aula” sin más. De esto ya hablaba en otro artículo justo en este mismo medio. La inclusión exige transformar la manera en que enseñamos, evaluamos y organizamos los centros. Exige revisar programaciones, flexibilizar los tiempos, repensar los **agrupamientos**, escuchar a las familias, trabajar con la comunidad, construir culturas escolares donde la diversidad no sea carga sino oportunidad para aprender.

Exige, sobre todo, que el profesorado disponga de condiciones dignas para pensar, investigar, coordinarse y poder acompañar. Que ese tutor que siempre está desbordado en un segundo de la ESO tenga más tiempo y apoyos para sacar adelante a su grupo, junto a su equipo docente. Sin medidas como estas, la inclusión es un eslogan vacío.

*Concertada: opción aspiracional*

Mientras todo esto ha ocurrido en la educación pública, tal vez el proyecto común más importante de una democracia fuerte, la red concertada ha ido consolidando un modelo que ofrece en apariencia estabilidad, atención individualizada, servicios, sensación de comunidad y participación. Si me apuran, parece haber sabido ocupar el espacio que la histórica desinversión pública ha ido dejando.

En muchas ciudades, *la concertada se ha convertido en una opción aspiracional* para familias que buscan seguridad, orden, escucha o simplemente escapar de los problemas reales (o imaginados) de la pública. Lo ha hecho ocupando espacios que la desinversión pública dejó abiertos. Un menú amplio que ha permitido a muchas familias encontrar un lugar donde las comprendan.

El resultado, un proceso silencioso pero devastador: la pública ha perdido peso social, legitimidad. Como le ha pasado a la sanidad pública, ha perdido su razón de ser como servicio común.

*Esperanza*

Pero la esperanza que a todos nos mantiene y que ha sacado a miles de docentes otra vez a las calles es que la educación pública es más que un servicio: es un *proyecto de convivencia*. Nuestra escuela, la de todos, es el espacio donde aprendemos a vivir juntos y donde se construye un “nosotros” que no excluya ni segregue. Cuando ese espacio se convierte en refugio para quienes no han podido elegir otra cosa, deja de ser pública en el sentido más profundo del término.

La frustración acumulada puede derivar en discursos catastrofistas que confunden malestar laboral con diagnóstico pedagógico

Las huelgas de estos días deberían entenderse también desde ahí: como una *exigencia de las condiciones mínimas para que la inclusión* pueda sostenerse en las aulas. Un sistema educativo que no cuida a quienes lo sostienen no puede cuidar a su alumnado. Un profesorado agotado no puede acompañar procesos complejos de aprendizaje. Un centro sin recursos no puede garantizar participación y logro para todos. La inclusión es un horizonte exigente que se construye con tiempo, equipos, estabilidad, formación, apoyo institucional y políticas valientes.

Pero hay riesgos evidentes. Por ejemplo, la frustración acumulada puede derivar en discursos catastrofistas que confunden malestar laboral con diagnóstico pedagógico. También, que la pública, en su intento de sobrevivir, siga imitando lógicas de organización propias de la concertada, como por ejemplo la competitividad entre centros, el marketing escolar o la excesiva externalización de servicios.

Es otro peligro que se normalicen prácticas que excluyan de manera sutil: desde criterios que privilegian a algunos hasta expectativas bajas hacia determinados grupos. Cuando eso ocurra, no olvidemos que la pública se traiciona a sí misma.

Pero también hay una oportunidad, una esperanza permanente. Las movilizaciones de estos días abren, por fin, un debate imprescindible sobre qué escuela queremos y qué sociedad estamos dispuestos a sostener. Porque la inclusión solo deja de tropezar cuando una democracia decide cuidar de verdad su escuela pública.

## El laberinto de la nueva FP en la empresa **OPINIÓN**

*Los nuevos planes de formación en la Formación Profesional ponen en jaque a muchas empresas que colaboran en estos programas para la adquisición de la práctica profesional.*

Jordi Sanchis Enrique. 21 mayo 2026

La reestructuración en el currículum formativo de la FP ha introducido un cambio de paradigma en las antiguas FCT: el reparto de las horas de prácticas en empresa durante ambos cursos. Esta nueva normativa, que se aplica desde hace unos años, genera cuanto menos dudas y complicaciones entre los centros educativos, las empresas colaboradoras y sobre el desarrollo profesional de los alumnos.

El modelo actual obliga a la presencia del alumnado desde el primer año en los centros profesionales. Sobre el papel, la idea es atractiva: un contacto temprano con el entorno laboral que permite a los estudiantes alcanzar la práctica profesional desde un momento temprano. ¡Qué bonita la teoría!

En contraposición la realidad de la empresa: asignación de recursos –tiempo y dinero– sin retorno por la escasez de horas de las prácticas, aunque depende del centro el reparto de horas entre ambos años. Sí, costo económico por la mentoría de la persona que está tutorizando al alumno. Por otra parte, los profesores con dificultades para encontrar empresas dispuestas a ello. Como me definió un profesor en su día, «pidiendo favores personales».

A esta situación se añade una cuestión clave: la sostenibilidad en el tiempo. Si las empresas perciben que la inversión no contiene retorno en productividad o captación de talento, su implicación tenderá a reducirse progresivamente.

La figura del tutor de la empresa tan esencial durante cualquier *onboarding*, tanto en una contratación como en unas prácticas, se convierte en un elemento clave, pero también en uno de los más tensionados en estos cortos periodos y también tras la finalización de las prácticas durante las siguientes semanas. A la carga habitual de trabajo se suma la formación del alumno, su supervisión y el acompañamiento. Una inversión que, debido a la limitación de tiempo, difícilmente tendrá retorno en la disminución y apoyo del estudiante en las tareas asignadas.

Desde la perspectiva empresarial surgen diferentes dudas sobre el impacto de estas prácticas. ¿Puede un periodo tan breve garantizar un aprendizaje cualitativo y encontrar el talento deseado cuando es un contacto desde cero en la empresa? ¿Es un contacto superficial con el entorno laboral?

Esta decisión repercute negativamente en el alumno, concretamente en su formación y progreso. Por lo que participar en el programa durante las prácticas de primer curso puede tornarse en una necesidad para aquellas empresas que tienen una tarea muy puntual y repetitiva durante todas las prácticas formativas, por ejemplo, en función de los estudios: el famoso archivo, picado de datos básicos o reparto de paquetería interna. Difícilmente contribuye a una verdadera adquisición de competencias profesionales.

A todo ello se añade otro elemento como la dificultad que supone que las empresas integren estas prácticas tan precoces y limitadas dentro de la estrategia real de captación y desarrollo de talento, como base del *talent pool*.

Algunas organizaciones identifican las prácticas como mano de obra barata, pero para muchas integran en su estrategia esta vía para identificar y formar futuros profesionales. Sin embargo, la escasez de horas, y en algunos casos de formación académica del alumno, durante el primer curso limita esa capacidad de evaluación perjudicando a estos programas como herramientas de captación.

La intención puede ser positiva, pero dista de la realidad de unas prácticas que deberían ser clave para obtener conocimiento práctico por parte del alumno. Sin olvidar a los docentes, que tratan de sostener un sistema en condiciones poco favorables por la complejidad organizativa.

Esto plantea una inquietud clave: ¿Está este nuevo modelo alineado con el tejido empresarial, educativo y de desarrollo académico-profesional del alumnado?

*Jordi Sanchis Enrique. Responsable de RRHH, especializado en desarrollo organizativo y gestión de personas, estrategia y políticas de recursos humanos. Autor de Reinterpretando conceptos laborales (2025).*

## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### La arquitectura de los mil días: por qué el futuro de España se juega entre pañales y neuronas

*España ha logrado lo que hace una década parecía una utopía: que más de la mitad de sus bebés estén escolarizados antes de cumplir los tres años, pulverizando la media europea. Pero tras el éxito de las cifras se esconde una realidad incómoda. Mientras países como Alemania colapsan por falta de personal y los nórdicos ven las primeras grietas en su modelo ideal, en España seguimos atrapados en la vieja idea de la "guardería" como un simple alivio para padres trabajadores.*

N. García. MAYO 2026

El destino de una nación no se decide en los parlamentos, sino en las alfombras de goma eva de las escuelas infantiles. Durante décadas, el ciclo de 0 a 3 años fue el "patito feo" del sistema educativo español, una etapa relegada a la categoría de recurso asistencial para que los padres pudieran trabajar. Sin embargo, en 2026, la evidencia acumulada por la neurociencia y la economía del comportamiento ha transformado este periodo en el activo más estratégico de las políticas públicas europeas.

*La arquitectura de los 1.000 días*

No es una exageración biológica afirmar que el cerebro es una obra en construcción permanente durante los primeros mil días de vida. Según el último informe de la OCDE, Starting Strong 2024, en esta etapa se establecen las bases de la salud emocional y la capacidad cognitiva futura. Pero el argumento que ha terminado de convencer a los ministerios de Hacienda no es pedagógico, sino financiero. El Nobel James Heckman lleva años insistiendo en una cifra que resuena con fuerza en los despachos de Bruselas: la inversión en la primera infancia tiene un retorno social de hasta el 13% anual. Es, literalmente, el negocio más rentable del Estado.

Esta rentabilidad no se mide en euros inmediatos, sino en lo que los economistas llaman "evitación de costes futuros". Un análisis reciente publicado en la revista The Lancet destaca que los niños que acceden a una educación temprana de calidad presentan, veinte años después, menores tasas de abandono escolar, mejores salarios y una menor dependencia de subsidios públicos. En resumen, el 0-3 es la mejor vacuna contra la desigualdad estructural.

La neurociencia subraya que los primeros tres años de vida no son solo una etapa de crecimiento, sino un periodo de actividad biológica frenética. Paula C. Comtesse, directora del Máster en Atención Temprana de la Universidad Nebrija, sostiene que en este trienio se produce una formación masiva de conexiones neuronales —sinaptogénesis— y la organización de circuitos clave para la memoria y la regulación emocional. Según indica la experta, más que procesos "irrepetibles", estamos ante una etapa de máxima plasticidad donde "las interacciones tempranas no solo influyen, sino que literalmente contribuyen a estructurar la arquitectura cerebral".

El desarrollo cerebral no es un proceso automático, sino profundamente relacional. Comtesse afirma que las acciones cotidianas, como responder a un gesto o consolar un llanto, tienen un impacto biológico real que fortalece el aprendizaje futuro. Sin embargo, advierte que la exposición prolongada a situaciones de estrés sin el acompañamiento de un adulto sensible puede derivar en lo que la literatura científica denomina "estrés tóxico". Este fenómeno, explica la directora, puede alterar el desarrollo de la corteza prefrontal, dificultando a largo plazo la capacidad del niño para concentrarse o gestionar sus emociones. No obstante, matiza con esperanza que estos efectos no son determinantes: "La presencia de al menos una relación estable, sensible y protectora puede actuar como un factor importante de protección".

Uno de los conceptos fundamentales en la atención temprana es el *serve and return* (servir y devolver), un intercambio de señales entre el bebé y el adulto que construye las bases del lenguaje y el vínculo. Comtesse apunta que, para que este proceso sea efectivo, el adulto debe observar e interpretar de forma individualizada a cada niño, algo que se vuelve sumamente difícil cuando las ratios de alumnos por cuidador son elevadas.

Al comparar la situación española con el resto de Europa, la experta señala una brecha preocupante. Mientras que en países como Noruega la ratio es de un adulto por cada tres niños, en España es habitual que una educadora atienda hasta a ocho bebés menores de un año. "Cuando las ratios son elevadas, esta calidad de interacción se ve comprometida", sostiene Comtesse, añadiendo que en otros países del entorno los permisos parentales más largos permiten que los niños permanezcan más tiempo con sus cuidadores principales antes de escolarizarse.

Asimismo, la directora del máster de la Universidad Nebrija defiende que el debate educativo no debería limitarse al número de plazas disponibles, sino a las condiciones de atención. Comtesse concluye que el desarrollo infantil no depende de "hacer más cosas", sino de la calidad del vínculo: "En los primeros años de vida, el desarrollo depende de hacerlo con más calidad relacional: mirar, responder, jugar y estar disponibles. Ahí es donde realmente se construye el cerebro".

#### *Del éxito nórdico al atasco alemán*

Cuando miramos al resto del continente, el panorama es un mosaico de buenas intenciones y cuellos de botella. España, sorprendentemente, lidera en cifras de escolarización: según el Education and Training Monitor 2025 de la Comisión Europea, España tiene a más del 55% de sus menores de tres años en el sistema educativo, una cifra que pulveriza la media de la UE, estancada en el 37%. Pero la cantidad no siempre es sinónimo de equidad.

En Alemania, la situación es paradójica. A pesar de contar con un derecho legal a la plaza desde hace más de una década, el país sufre lo que la prensa alemana (como el Zeit Online) califica de "catástrofe de cuidados". El informe Fachkräftebarometer 2025 de la Fundación Bertelsmann arroja datos crudos: faltan cerca de 50.000 educadores (Erzieher). Esto ha provocado que, aunque hay edificios y presupuesto, muchas guarderías cierran a mediodía por falta de personal, obligando a las familias a realizar malabarismos imposibles y lastrando la productividad del país.

Por otro lado, los países nórdicos, tradicionalmente el estándar de oro, están empezando a mostrar grietas. En Suecia, papers recientes de la Universidad de Estocolmo sugieren que el aumento de las ratios (niños por profesor) en zonas urbanas está diluyendo el impacto positivo de su modelo universal. La lección para España es clara: no basta con abrir aulas; el impacto real depende de la interacción individualizada entre el educador y el niño.

- Estonia es el nuevo "alumno aventajado". Estonia no solo lidera las pruebas PISA; ahora busca el liderazgo en la primera infancia. Con la entrada en vigor de su Nueva Ley de Educación Infantil en enero de 2025, el país báltico ha dado un golpe de autoridad pedagógica.

- El paradigma: Integración total. Han eliminado la distinción entre "guardería" y "preescolar", fusionando todo en un sistema único de 0 a 7 años.

- La política clave: Un currículo nacional unificado que no diferencia por edades en cuanto a calidad. Según investigaciones de la Universidad de Tartu (2025), este modelo reduce el estrés de transición del niño y garantiza que el personal de 0-3 tenga la misma formación universitaria que el de etapas superiores.

- La acción: Inversión masiva en la inmersión lingüística temprana y apoyo digital, tratando la etapa no como cuidado, sino como la base de su éxito tecnológico nacional.

- Reino Unido es el experimento del "todo gratis". En 2026, el Reino Unido vive el impacto real de la mayor expansión de su historia: la oferta de 30 horas semanales gratuitas desde los 9 meses de edad, completada en septiembre de 2025

- El paradigma: El "Childcare" como motor económico. El objetivo no es solo educativo, sino reincorporar la fuerza laboral femenina al mercado.

- La política clave: Subsidio masivo directo a la oferta. El gobierno paga a los centros privados para que las familias no tengan que hacerlo.

- La realidad en 2026: El informe Coram Childcare Survey 2026 revela luces y sombras. Los costes para las familias han caído un 39%, pero la falta de plazas para niños con necesidades especiales (SEND) se ha convertido en una crisis política. El mercado no siempre puede absorber la demanda que el Estado financia.

- Francia es el modelo del "servicio público". Francia ha dejado de considerar el 0-3 como una opción privada para convertirlo en una obligación estatal a través del Service Public de la Petite Enfance (SPPE), desplegado plenamente este 2026.

- El paradigma: La "Escolarización Precoz". Francia cree en el Estado como garante de la igualdad desde la cuna.

- La política clave: Los ayuntamientos (Mairies) tienen ahora la obligación legal de ofrecer una solución de cuidado a cada familia que lo solicite. Si no hay plaza pública, el Estado ayuda a financiar una cuidadora profesional (assistante maternelle) bajo estándares estrictos.

- La acción: Han vinculado la etapa 0-3 con el éxito en la école maternelle (3-6), enfocándose en la adquisición de lenguaje para evitar la segregación social antes de los 6 años.

- Finlandia: ¿Morir de éxito? Finlandia sigue siendo el referente del modelo "Educare" (fusión de Educación y Care/Cuidado), pero su informe ETLA 2026 ha encendido las alarmas sobre un problema que España empieza a oler: la escasez de vocaciones.

- El paradigma: Grupos reducidos y juego libre dirigido. Nada de fichas; el aprendizaje es a través de la exploración.

- La política clave: Ratios de 1 adulto por cada 4 niños menores de tres años. Es el estándar de oro de la interacción.

• La crisis actual: A pesar de tener el mejor sistema, la falta de personal cualificado en regiones como Uusimaa está obligando a contratar personal sin la titulación de "Pedagogo de Educación Infantil", lo que los investigadores finlandeses señalan como un riesgo real para la calidad del sistema a largo plazo.

#### *España, con letra pequeña*

En nuestro país, el impulso de los fondos NextGenerationEU y la implementación de la LOMLOE han inyectado una energía sin precedentes al sector. La gratuidad se ha extendido en comunidades como Galicia, Madrid o Castilla-La Mancha, pero el análisis periodístico de la actualidad nos obliga a mirar las costuras del sistema.

El informe de 2025 de la ONG Educo advierte de una "brecha de acceso" persistente. Aunque el número total de plazas crece, el acceso sigue estando sesgado por la renta. Las familias con mayores recursos utilizan la escuela infantil como un trampolín de estimulación, mientras que las familias vulnerables a menudo se quedan fuera por costes indirectos o por una burocracia que no entiende de exclusión. Además, el modelo español sigue siendo un híbrido extraño donde conviven escuelas públicas de excelencia con centros privados que luchan por sobrevivir y un sector de "ludotecas" que operan en un limbo legal sin supervisión pedagógica.

El gran reto de 2026 para España no es ya la escolarización —donde vamos por buen camino— sino la profesionalización y las condiciones laborales. No se puede construir la "arquitectura cerebral" del futuro con profesionales que perciben salarios que apenas rozan el Salario Mínimo Interprofesional en el sector privado.

#### *¿Dónde queda España en este tablero?*

Si cruzamos los datos del OECD TALIS Starting Strong 2026 con la situación española, vemos una "vía propia" con contrastes marcados:

1. En cobertura: España (55,8%) gana a casi todos, incluso a la media nórdica en acceso temprano. Hemos conseguido que el 0-3 sea algo "normalizado" socialmente.
2. En modelo: Seguimos en el modelo "Split" (Escindido). A diferencia de Estonia o Finlandia, en España todavía hay una brecha jerárquica y salarial enorme entre el educador de 0-3 y el maestro de 3-6.
3. El reto de 2026: Mientras que Francia apuesta por la obligación municipal y el Reino Unido por el subsidio a la privada, España ha volcado sus esfuerzos (vía LOMLOE) en crear plazas públicas gratuitas en centros de Primaria. Esto es eficiente para crear plazas rápido, pero los expertos de la Universidad Autónoma de Madrid (2025) advierten del riesgo de "primarizar" a los bebés: meterlos en entornos diseñados para niños mayores en lugar de espacios pensados para el gateo y el descubrimiento sensorial.

El éxito europeo de 2026 ya no se mide por cuántos niños están sentados en una clase, sino por la cualificación de quien los sostiene mientras gatean. España tiene los edificios; ahora el reto es equiparar la dignidad profesional de sus educadores a los estándares de Estonia o Finlandia para que ese 55% de escolarización sea, de verdad, un motor de igualdad.

#### *El veredicto de la investigación*

El metaanálisis del Centro sobre el Desarrollo del Niño de la Universidad de Harvard, cuyas conclusiones han sido actualizadas y reforzadas en sus publicaciones de 2025 y 2026, propone un cambio de paradigma radical: la educación 0-3 no es un servicio social, es biología aplicada. Según los investigadores de Harvard, la arquitectura cerebral se construye mediante un proceso que denominan "servir y devolver" (serve and return). Esta interacción —similar a un partido de tenis entre el bebé y el cuidador donde se intercambian balbuceos, gestos y miradas— es el ingrediente activo que literalmente cablea el cerebro. Sin este estímulo en los primeros 36 meses, los circuitos neuronales relacionados con el lenguaje y la autorregulación emocional no solo son más débiles, sino que pueden no llegar a formarse adecuadamente.

La investigación de Harvard introduce un dato crucial para entender por qué la educación temprana es una cuestión de seguridad nacional y estabilidad económica. Cuando un niño vive en un entorno de pobreza extrema, negligencia o violencia sin el apoyo de una educación infantil de calidad que actúe como factor protector, desarrolla lo que los científicos llaman estrés tóxico. Este estado activa permanentemente el sistema de respuesta al estrés, inundando el cerebro de cortisol y dañando el desarrollo de la corteza prefrontal, la zona encargada de la toma de decisiones y el control de impulsos.

A largo plazo, el informe indica que un sistema 0-3 deficiente predice de forma alarmante la aparición de enfermedades crónicas en la edad adulta, como diabetes y problemas cardiovasculares, además de una menor productividad laboral. Por tanto, cuando los economistas y científicos hablan de "capital humano", se refieren a que el PIB de España en el año 2050 se está gestando hoy en la calidad de las interacciones que un educador tiene con un bebé de ocho meses.

#### *De la conciliación a la justicia educativa*

En España, el debate ha estado históricamente viciado por la urgencia de los padres. El enfoque ha sido la "conciliación": un parche para que la maquinaria laboral no se detenga. Pero los datos de 2026 obligan a girar hacia la "justicia educativa". El informe de Harvard y otros estudios longitudinales europeos demuestran que la

brecha de vocabulario entre un niño de familia profesional y uno de familia en riesgo de exclusión es de millones de palabras ya a los 3 años.

Si el sistema educativo espera a los 6 años (primaria) para intervenir, el coste de nivelar esas capacidades es exponencialmente más alto. Harvard lo ilustra con una metáfora constructiva: es mucho más fácil y barato colocar bien los cimientos de una casa que intentar arreglar una estructura torcida cuando ya se está construyendo el tejado. En términos de políticas públicas, España ha logrado la cantidad (más del 55% de escolarización), pero el reto actual es que esa escolarización no sea solo "estar en un centro", sino recibir una intervención pedagógica intencionada.

Los informes más recientes subrayan que la verdadera revolución no consiste en "enseñar a leer" antes de tiempo, sino en fortalecer las funciones ejecutivas: la memoria de trabajo, la flexibilidad mental y el autocontrol. Estas son las habilidades que el mercado laboral del siglo XXI —marcado por la IA y la adaptabilidad constante— demanda.

Por ello, la conclusión de los expertos es que España debe blindar la etapa 0-3 como un derecho subjetivo del niño, independientemente de si sus padres trabajan o no. Solo así se garantiza que el código postal de nacimiento no sea el único predictor del éxito académico. La inversión en este tramo no es un gasto público; es, técnicamente, la forma más eficiente de prevención de la desigualdad que existe en el arsenal de un Estado moderno.

## Mareas OPINIÓN

*Suben las mareas. Verde. Amarilla. En unos territorios más que en otros. El colectivo docente tiene razones más que suficientes. Para exigir derechos laborales. Para reclamar mejoras en la educación. Afecta a toda la comunidad educativa.*

Jesús Jiménez. 19-05-2026

En las últimas semanas las mareas están acaparando titulares en los medios de comunicación. Incluso portadas. Sobre todo, en los regionales. Porque el conflicto va por comunidades. En algunas, se han realizado masivas manifestaciones y convocado huelgas en la enseñanza. En otras, las olas parecen estar más calmadas. Aparentemente. Porque en todas, sin excepción, existe un malestar real y generalizado. En cualquier momento salta la chispa. Esas diferencias tal vez dependan del empuje reivindicativo de las organizaciones sindicales. O de la capacidad de diálogo y respuesta de cada gobierno autonómico. O de la indignación acumulada. No lo sé. Pero es muy preocupante que las aulas anden movidas justamente cuando se enfila el final de curso. Porque, si antes no hay soluciones, se perfila un septiembre caliente. En diciembre hay elecciones sindicales en la pública...

Lo cierto es que las aguas bajan revueltas. Prácticamente en todos los niveles y enseñanzas. Y no por porque haya graves problemas en la implantación de una nueva reforma educativa. La LOMLOE (2020) sigue su camino con cierta normalidad. Las tempestades que anunciaban los más inmovilistas cuando apareció el currículo se han quedado en nada. No. Ahora es un tema de gestión de personal. Aunque tangencialmente se toquen otros asuntos. Y esa gestión corresponde directamente a las comunidades autónomas. ¡Que no se olvide! Y ahí sí que hay diferencias notables.

Por ejemplo, en la privatización de la enseñanza. Sigue avanzando imparable en algunos territorios. En sus ciudades, por supuesto. Porque sus pueblos solo tienen escuela pública; si no se la cierran, claro. Y ese avance de la privada se hace con descaro. Saltándose lo que haga falta. Como la concertación de bachilleratos con un gobierno en funciones, aunque sobren cientos de plazas en los institutos públicos. O las becas para ricos en colegios de pedigrí. O la autorización de centros de FP sin reunir unos mínimos requisitos; eso sí, mucha dual, que es lo que se vende. Mientras tanto, la pública queda olvidada. Relegada a segunda o tercera división. Justamente por una administración pública regional, de la que directamente depende. ¿Cómo no va a estar preocupado el profesorado de la pública?

También hay acusadas diferencias territoriales respecto a cuestiones profesionales. En plantillas y cupos. En salarios. En condiciones de trabajo. Eso explica que, aunque con particularidades, se vea un hilo común en las reivindicaciones. Incremento salarial para equipararse a la media nacional. Reducción de jornada a mayores de cincuenta y cinco años. Reducción de la burocracia. Primer ciclo de infantil. Y un largo etcétera, con itinerancias, atención a la diversidad, complementos retributivos, bajas laborales, apoyos educativos...

Pero si dentro del colectivo hay un grupo realmente olvidado, ese es el que trabaja en el primer ciclo de la educación infantil. Llevan años y años en precariedad. En casi todo el país. Reclamando atención. ¿No se dice que el período de cero a tres es fundamental para el desarrollo? Pues eso: ¡a ver si es verdad! Porque aquí hay mucho que hacer. Para pasar de guarderías a escuelas infantiles. En los centros, con unos requisitos mínimos bien definidos. Con reducción de ratios. Con mejoras salariales y reconocimiento profesional. Con aumento del personal de apoyo (pareja educativa). Con atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Y mucho más.

Mirando con un poco de perspectiva, algunas reflexiones. Las dos primeras, de ámbito estatal. Una, la urgencia de la tramitación parlamentaria del proyecto de ley de reducción de ratios y regulación básica de la jornada



ADiMAD

## REVISTA DE PRENSA 21.05.2026



lectiva del profesorado: en el Congreso y en el Senado se verá lo que vota cada grupo político. Y dos, el abordaje de una vez por todas del tantas veces aparcado estatuto docente: meterá ruido (¡y mucho!) en las próximas elecciones sindicales. ¿Estarán ambos deseos cumplidos antes de acabar la legislatura? ¡Que el profesorado esté bien atento! Las otras dos siguientes, de ámbito autonómico. Una, la necesaria revisión de la situación (acceso, efectivos, condiciones laborales, etc.) de su colectivo docente: ahí se comprobará (de verdad) lo que hace cada gobierno autonómico por su profesorado. Y dos, la implementación de medidas que eviten abrir (todavía más) brechas en la distribución de la carga social (diversidad de alumnado) entre la red concertada y la pública: con el profesorado a la contra, ninguna política educativa tendrá nunca éxito. ¿Mejorará su situación en el próximo presupuesto regional? ¡Que se evalúe la inversión regional en la pública!

El colectivo docente reivindica la dignificación real de su profesión. ¡Falta hace! ¡Ya están hartos de promesas! Pero va mucho más allá. Refleja un malestar generalizado. El sistema educativo se sostiene por la calidad (y calidez) de quienes cada día trabajan en las aulas. No sé si lo aprecian todas administraciones públicas. Pero lo sabe muy bien (y lo vive) toda la comunidad educativa. Cuando exige su derecho a calidad y equidad en el sistema educativo. Por eso familias y alumnado están también con el profesorado en las mareas. En la verde. En la amarilla.