

ÍNDICE

[Patronales de 0-3 años niegan estar obteniendo "grandes beneficios empresariales" y critican las políticas públicas](#) **EUROPA PRESS**

[La UE reduce la tasa de ninis, pero España aún se encuentra lejos del 9 % para 2030](#) **EL DEBATE**

[La Conferencia Iberoamericana de Educación acuerda una agenda común sobre IA y Formación Profesional](#) **EL PAÍS**

[Las universidades en las que todo el mundo quiere estudiar: "Puedes ganar 7.000 euros más"](#) **EL MUNDO**

[Educación mejora su oferta a los profesores para acelerar la reducción de las ratios](#) **INFORMACIÓN**

[Xunta y sindicatos pactan más mejoras para el profesorado a partir de septiembre](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Negociaciones abiertas con un horizonte de huelga indefinida de profesores a partir del 8 de junio](#) **LA VANGUARDIA**

[El 82,4 % de los aspirantes a Ciclos Formativos de Grado Superior suspende el examen de matemáticas de la Prueba de Acceso 2026-2027](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Unos 300.000 alumnos se presentarán a la Selectividad en España: Los madrileños, los primeros en examinarse este lunes](#) **EUROPA PRESS**

[Los dispositivos que usarán en las pruebas de selectividad para evitar que los alumnos copien con la IA](#) **EL DEBATE**

[Estos son los detalles del acuerdo que convierte a los maestros catalanes en los "mejor pagados de España"](#) **ELPERIÓDICO.com**

[El 80 % de los profesores vota mantener la huelga indefinida pero la mayoría apuesta por rebajar la movilización](#) **LEVANTE**

[Más empleo y más rápido, la Formación Profesional gana terreno entre los jóvenes](#) **DEiA**

[Los alumnos vulnerables se duplican en una década pero los recursos sólo suben un 26%: "Ya no podemos más, hacen falta más manos en los colegios"](#) **EL MUNDO**

[Los colegios se asfixian: alumnos y profesores, olvidados en la emergencia climática](#) **ELDIARIO.es**

[La odisea de la PAU: la nota de admisión a la Universidad pública sube 1,5 puntos en una década](#) **EL PAÍS**

[Arranca una Selectividad todavía desigual y con atajos para sacar nota: en 12 autonomías se puede brillar sin saber nada de Kant](#) **EL MUNDO**

[FSIE reclama un Plan Nacional urgente para climatizar los colegios ante las olas de calor y frío](#) **EUROPA PRESS**

[Un nuevo informe del CEU revela las carreras con mayores salidas profesionales](#) **EL DEBATE**

[La consellera de Educación desacredita la huelga y la encuesta sindical al profesorado](#) **INFORMACIÓN**

[Partirle el mentón a una docente](#) **EL MUNDO**

[Inmigración y educación](#) **EL DEBATE**

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

[CSIF anuncia movilizaciones por la escuela pública y tiende la mano a los sindicatos para convocar una huelga nacional](#) **EUROPA PRESS**

[Miles de docentes vuelven a salir a la calle: "Queremos una negociación real y honesta"](#) **LEVANTE**

[Dopaje' de notas hacia la Selectividad: el doble de sobresalientes en el Bachillerato de Murcia que en el de Navarra](#) **EL MUNDO**

[El Gobierno destina 329 millones de euros a la atención del alumnado vulnerable](#) **EL PAÍS**

[Más del 92% del alumnado afirma utilizar herramientas de IA en el ámbito escolar, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Los sindicatos contra la enseñanza pública](#) **EL DEBATE**

[Las cinco carreras con nota de corte de 5 y alta empleabilidad](#) **ELPERIÓDICO.com**

[El Consell permite reducir la jornada escolar en los institutos para aplacar las quejas por el calor extremo](#) **INFORMACIÓN**

[La profe y el poli](#) **EL PAÍS**

[No basta con detectar trampas en la PAU](#) **EL DEBATE**

[Gana el 'no' en la consulta docente del preacuerdo educativo catalán con el 65,1% de votos](#) **EUROPA PRESS**

[La Conselleria de Educación convoca mañana a las 14 horas a los representantes sindicales](#) **LEVANTE**

[¿Qué bilingüismo se valora en la escuela?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Cómo compatibilizar un bachillerato que busca habilidades críticas con una PAU que todavía prima la memorización?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Es posible una selectividad idéntica en toda España? ¿Sería justa?, un debate con fisuras](#) **MAGISTERIO**

[¿Profesores satisfechos o sistema tensionado? La otra lectura de TALIS](#) **MAGISTERIO**

[La ministra se escuda en que "la gestión es autonómica" ante el malestar docente](#) **MAGISTERIO**

[Educación retoma la próxima semana las mesas de negociación sobre el Estatuto Docente](#) **MAGISTERIO**

[Cataluña arranca la semana con un preacuerdo que pone fin a las movilizaciones de docentes](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[El desarrollo de la metacognición permite a los alumnos adquirir destrezas humanas esenciales que la tecnología no podrá replicar](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La X Convocatoria Dualiza bate récords: uno de cada diez centros de FP del país presenta proyectos](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[David Espolio \(IES Carmen de Burgos-Alovera\): "Sin bienestar emocional, no existe el aprendizaje real"](#)
ÉXITO EDUCATIVO

[Sí, pero no. No, pero sí](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La Escuela Inclusiva catalana a través de sus textos programáticos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La huelga en Valencia entra en la cuarta semana con un encierro en la Conselleria](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Qué buscan hoy los estudiantes al elegir universidad?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El fin del sedentarismo cognitivo y el por qué la neurociencia exige recuperar el movimiento para salvar las áreas STEM](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Neurociencia y retroalimentación positiva para seguir aprendiendo](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

europapress.es

Patronales de 0-3 años niegan estar obteniendo "grandes beneficios empresariales" y critican las políticas públicas

MADRID 29 May. (EUROPA PRESS) - Organizaciones patronales de Educación Infantil ha asegurado que es "rotundamente falso" que los empresarios del sector privado de 0-3 años están obteniendo "grandes beneficios empresariales" y han criticado las políticas públicas "incapaces" de consolidar un modelo de colaboración público-privada.

Así lo han manifestado las organizaciones patronales firmantes del XIII Convenio colectivo estatal de centros de asistencia y Educación Infantil (ACADE, CECEI, ESCUELAS CATÓLICAS, FENACEIN, CECE y ALIC) en un comunicado, recogido por Europa Press.

Como muestra de que no están obteniendo "grandes beneficios empresariales", han detallado los porcentajes de cierre de escuelas infantiles privadas de algunas comunidades autónomas en los últimos diez años (según recogen los datos oficiales del Ministerio de Educación entre 2014 y 2023). Así, en la Comunidad de Madrid han cerrado el 28,6% de los centros privados; Cataluña, del 24,16%; Aragón, 40,29%; Galicia, 12,79%; o Castilla La Mancha, 21,05% de los centros privados. En este sentido, recuerdan que "el cierre de centros no solo acarrea la desaparición de las empresas y la destrucción de sus puestos de trabajo, sino que ocasiona a su vez un grave perjuicio a las familias y un enorme gasto para la Administración Pública".

Las organizaciones patronales lamentan que, históricamente, los centros de Educación Infantil y las personas trabajadoras de estos centros "han venido sufriendo dificultades económicas estructurales y personales, debido básicamente, al descenso de la natalidad en nuestro país, al impacto de la pandemia de la COVID-19 y a la endémica insuficiencia de políticas de infancia y financiación, por parte de todas las Administraciones Públicas". "El sector del primer ciclo de Educación Infantil parte de un problema estructural de fondo arrastrado

durante muchos años. El mismo está condicionado por políticas públicas que han sido incapaces de consolidar un modelo de colaboración público-privada en el sector, lo que redundaría en una más eficiente gestión de los recursos, tal como se hace en todos los países de nuestro entorno", advierten. Las patronales aseveran que la Educación Infantil privada de 0 a 3 años "no es el problema", sino que "ha sido y sigue siendo parte de la solución".

En el comunicado, alertan de que cualquier medida o iniciativa legislativa que no cuente con las especiales características del sector educativo privado, y, por consiguiente, la situación "crítica real" que atraviesa, "pondrá en serio riesgo la viabilidad de las empresas y el sostenimiento de los puestos de trabajo, lo que a su vez perjudicará a más de 224.000 alumnos y sus familias. "Defender el 0-3 privado no es ir en contra de la calidad educativa ni de unas mejores condiciones para los profesionales, sino justamente lo contrario, es defender un modelo sostenible que haga posible seguir ofreciendo Educación Infantil de calidad sin condenar al cierre a cientos de proyectos educativos ni a la desaparición de miles de puestos de trabajo. No se puede responsabilizar al convenio colectivo del problema estructural que atraviesa el sector", zanján las organizaciones.

▣ EL DEBATE

La UE reduce la tasa de ninis, pero España aún se encuentra lejos del 9 % para 2030

Así lo evidencian los últimos datos publicados este jueves por Eurostat

El Debate. 29 may. 2026

La tasa de jóvenes sin empleo, educación ni formación en la Unión Europea bajó al 11 % en 2025 desde el 15,2 % de 2015, aunque el objetivo comunitario del 9 % para 2030 sigue fuera del alcance de la mayoría, incluida España (11,5 %), según datos publicados este jueves por Eurostat.

Solo nueve países han alcanzado ya esa meta: Países Bajos (5,3 %), Suecia (5,9 %), Eslovenia (7,6 %), República Checa (8 %), Portugal (8 %), Irlanda (8,1 %), Malta (8,5 %), Luxemburgo (8,8 %) y Dinamarca (8,9 %). En el extremo opuesto, Rumanía registra el 19,2 %, casi cuatro veces más que los Países Bajos.

España, que en 2015 llegó al 19,4 %, se sitúa hoy a 2,5 puntos del objetivo. Como en el conjunto de la UE, la tasa en España aumenta con la edad: del 5,4 % entre los jóvenes de 15 a 19 años al 13,4 % en la franja de 20 a 24 y al 15,6 % entre los de 25 a 29, frente al 5,3 %, 12,8 % y 14,7 %, respectivamente, de la media comunitaria.

Los peores registros europeos los acumulan Rumanía, Bulgaria (13,8 %), Grecia (13,6 %) e Italia (13,3 %), aunque los dos últimos son también los que más han mejorado desde 2015, con descensos de 12,4 y 10,5 puntos porcentuales, respectivamente.

Los únicos tres países que empeoraron su tasa en ese periodo fueron Alemania (1 pp), Luxemburgo (1,2 pp) y Austria (1,6 pp).

En España, en cambio, la mayoría de los ninis -hombres y mujeres- buscan trabajo sin encontrarlo: la tasa de desempleo juvenil se sitúa en el 5,9 %, solo por debajo de Grecia (6,3 %) en la UE.

La educación es el factor protector más claro, tanto en España como en la UE: la tasa de ninis es del 12,8 % entre quienes tienen estudios bajos, del 11 % entre quienes tienen nivel medio y del 8 % entre los titulados universitarios.

España presenta una particularidad: los estudios medios y superiores arrojan la misma tasa (9,1 %), lo que sugiere que el título universitario no ofrece una ventaja apreciable frente a la formación secundaria postobligatoria a la hora de evitar el desempleo o la inactividad.

Vivir en una ciudad también reduce el riesgo en Europa: las urbes registraron un 10,3 % de ninis, frente al 11 % en municipios y periferias y al 12,2 % en zonas rurales.

En España, sin embargo, las diferencias territoriales son mínimas (11,2 % en ciudades, 11,9 % en municipios y 11,6 % en zonas rurales), a diferencia de Rumanía y Bulgaria, donde la brecha entre ciudad y campo supera los 20 y 18 puntos, respectivamente.

La Conferencia Iberoamericana de Educación acuerda una agenda común sobre IA y Formación Profesional

La ministra Milagros Tolón defiende la Declaración de Barcelona como base para una futura estrategia educativa común: "Todos afrontamos desafíos similares"

BERNAT COLL. Barcelona - 28 MAY 2026

La XXIX Conferencia Iberoamericana de Ministras y Ministros de Educación ha concluido este jueves en Barcelona con la aprobación de la Declaración de Barcelona, un documento político de 15 puntos con el que los países participantes se han comprometido a impulsar una agenda educativa común centrada en el uso ético de la inteligencia artificial, el fortalecimiento de la Formación Profesional y la preparación de los sistemas educativos ante emergencias climáticas, sanitarias y tecnológicas.

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha defendido el acuerdo alcanzado como un "resultado político importante" que "reafirma el compromiso de los países iberoamericanos con una educación inclusiva, equitativa y de calidad en un momento de profundas transformaciones tecnológicas, sociales y económicas". "Todos nuestros países afrontan desafíos similares", ha afirmado durante la clausura. La reunión, celebrada durante dos días en el Palacio de Pedralbes de Barcelona, ha formado parte de los trabajos preparatorios de la Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno prevista para noviembre en Madrid. La Declaración de Barcelona supone el primer paso para la elaboración de una futura Estrategia Iberoamericana de Educación.

La conferencia ha reunido a representantes de 18 países iberoamericanos en un foro que nació en 1991 en Guadalajara (México) y que agrupa actualmente a un espacio educativo de más de 150 millones de estudiantes y entre 12 y 15 millones de docentes. Uno de los principales ejes del acuerdo ha girado alrededor de la inteligencia artificial y su impacto sobre la educación. La Declaración apuesta por desarrollar marcos comunes que garanticen un uso "responsable, seguro y ético" de estas tecnologías. "La inteligencia artificial ya está transformando la manera de aprender", ha señalado Tolón.

El texto también plantea avances hacia una Formación Profesional "más flexible" y "mejor conectada" con el tejido productivo. "La FP es hoy una herramienta decisiva para el empleo y la cohesión social", ha afirmado la ministra. Preguntada por EL PAÍS por la homologación de títulos de Formación Profesional entre países iberoamericanos, Tolón ha admitido que se trata de "uno de los temas pendientes". "Cada vez son más las personas que vienen a trabajar aquí, en España, con formación, y es una cuestión que estamos debatiendo porque nos preocupa a todos", ha señalado, aunque ha evitado fijar plazos concretos para desarrollar acuerdos comunes.

El tercer gran bloque se ha dirigido a la capacidad de adaptación de los sistemas educativos frente a grandes crisis. La declaración contempla la elaboración de una guía iberoamericana para la prevención y actuación ante situaciones como emergencias climáticas, pandemias o ciberataques, con medidas vinculadas a la continuidad educativa. "Las crisis y las pandemias pueden amenazar el funcionamiento de nuestros centros", ha advertido la ministra.

Avances en Cataluña

La ministra también ha sido preguntada por las huelgas educativas en Cataluña. Tolón ha destacado "la voluntad de diálogo" mostrada por la Generalitat y se ha mostrado convencida de que "va a haber buenas noticias". "Se está haciendo una labor para mejorar las condiciones de los profesionales", ha afirmado.

El presidente de la Generalitat, Salvador Illa, ha participado por la mañana en la inauguración del encuentro y ha defendido la necesidad de avanzar hacia una agenda educativa "equitativa, inclusiva y de calidad". "Confío en que los acuerdos se conviertan en una base sólida y en una brújula para edificar un espacio iberoamericano más justo y fraternal", ha afirmado. Illa ha sostenido además que la inversión educativa es la principal herramienta para afrontar los retos sociales y tecnológicos y ha asegurado que Cataluña "asume estos retos con corresponsabilidad".

EL MUNDO

Las universidades en las que todo el mundo quiere estudiar: "Puedes ganar 7.000 euros más"

Dentro de una misma carrera se pueden registrar hasta siete puntos de diferencia en la nota de acceso de unas universidades y de otras

Olga R. Sanmartín (Texto) Alberto Hernández (Gráficos). Madrid Viernes, 29 mayo 2026

El sistema universitario español está comenzando a parecerse al anglosajón, donde existen ciudades o campus de excelencia a los que todo el mundo quiere ir y es muy difícil entrar. Del análisis de las estadísticas de la prueba de acceso a la universidad elaborado por EL MUNDO se desprende que, dentro de las mismas

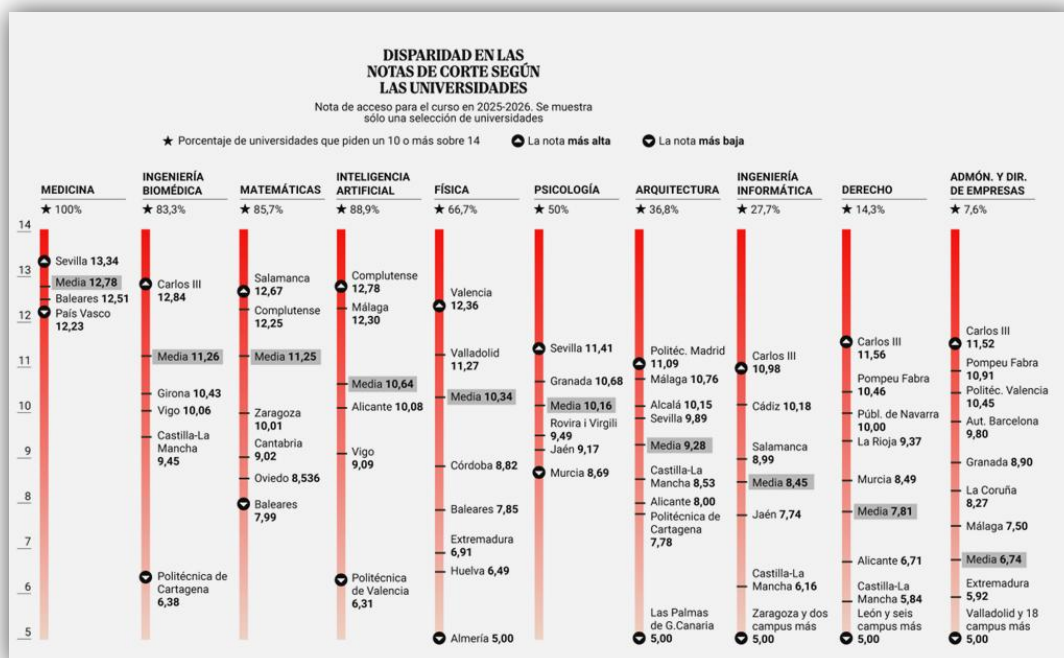


carreras, llegan a existir seis y hasta siete puntos de diferencia en las notas de corte entre unos campus públicos y otros. Por ejemplo, para estudiar Ingeniería Biomédica en la Carlos III de Madrid se exigía este curso un mínimo de 12,84 de 14, mientras que para cursarla en la Politécnica de Cartagena bastaba con un 6,38.



Entre medias hay un buen número de centros repartidos por toda España, aunque las notas altas se concentran sobre todo en la Comunidad de Madrid, Navarra, el País Vasco, Cataluña y la Comunidad Valenciana. Incluso en carreras muy demandadas hay posibilidad de encontrar facultades accesibles.

Pasa, por ejemplo, en Matemáticas, con una media altísima: 11,25. Cursarla en la Universidad de Salamanca tiene un precio intelectual muy alto: 12,67 como mínimo. Ocurre lo mismo en la Politécnica de Cataluña (12,64) y en la Complutense de Madrid (12,25). Pero están la Universidad de Baleares, con un 7,99, y la Universidad de Oviedo, con un 8,536, opciones para aquellos matemáticos vocacionales a los que se les haya atragantado la Selectividad o hayan tenido una media ramplona durante el Bachillerato. ¿Hay que ser un superdotado para hacer Ciencia de Datos? Sí, si se hace en la Politécnica de Cataluña (12,51), no si la matrícula se realiza en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, donde sólo piden un 5.



Un estudio publicado recientemente por el *think tank* Funcas constata esta diferenciación entre universidades que los alumnos conocen bien y que está marcada, sobre todo, por la empleabilidad. «El sistema ya no es homogéneo: importa donde estudias. Un graduado en Administración y Dirección de Empresas en una universidad pública de Madrid puede ganar 38.000 euros al año, unos 7.000 euros más que otro en la misma carrera en otro campus público», explican los economistas Ismael Sanz y Jorge Sainz, autores del trabajo.

Sanz y Sainz advierten de que en pocos años se ha pasado de la «cantidad», con una universidad en cada provincia donde era relativamente sencillo entrar, a la «cantidad», con un grupo de centros públicos *boutiques* de acceso restringido sólo a los mejores expedientes. Han cruzado la nota media de acceso con los datos de afiliación a la Seguridad Social de todos los graduados de España y ha llegado a la conclusión de que existe una jerarquía: establecen un primer grupo «de élite» que ofrece la mayor empleabilidad a sus graduados con notas de corte altas (la Carlos III, la Pompeu Fabra) y un pelotón con los campus con notas más bajas y menor empleabilidad (universidades de Córdoba, Cádiz o Granada).

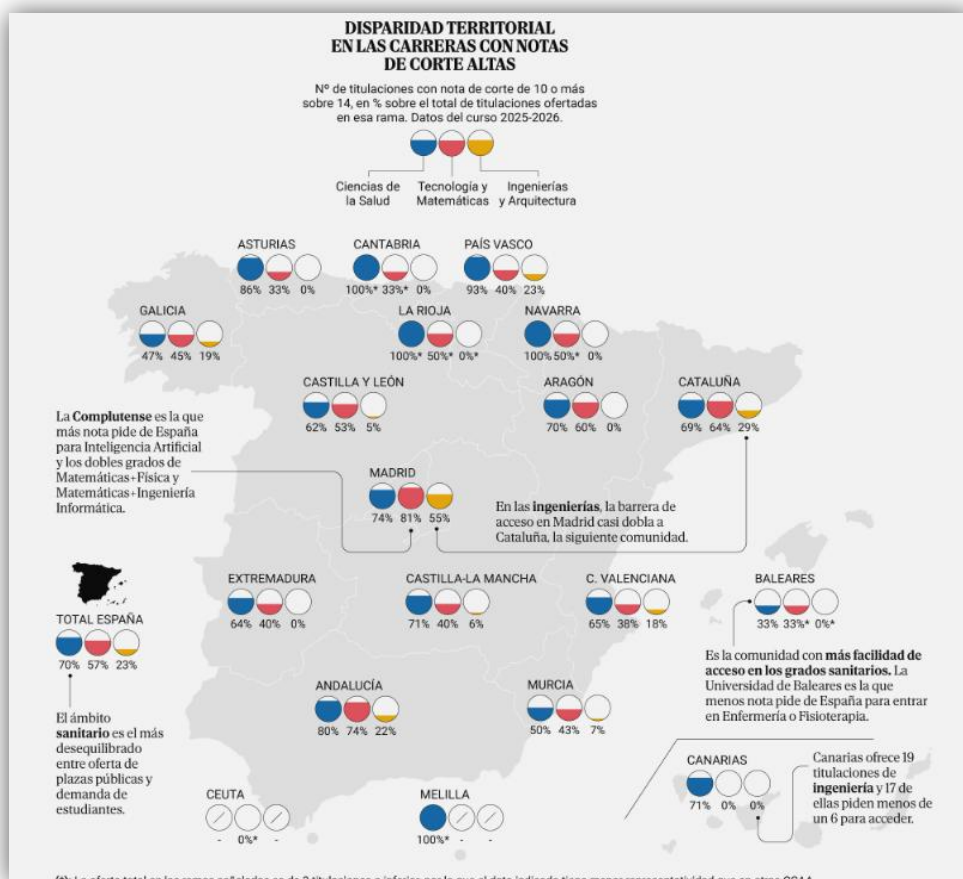
Entre medias hay campus donde las notas de acceso son asequibles y a la vez sus graduados presentan buenos datos de inserción laboral: la pública de Navarra, Vic, Rovira Virgili, la Politécnica de Cataluña, Girona o La Rioja.

Los profesores recomiendan a los alumnos contar con estas diferencias para no cerrarse puertas, así como manejar distintas alternativas: «Hay que tener un plan A, un plan B y un plan C». El grado simple, por ejemplo, suele ser más asequible que apostar por un doble grado.

También hay que prepararse muy bien las asignaturas específicas porque tienen mayor peso en el conjunto de la nota. En algunas comunidades autónomas, se permite que cuente dentro de la fase específica una asignatura examinada en la fase obligatoria, por ejemplo, Matemáticas.

Bárbara Font, alumna de 2º de Bachillerato del colegio San Agustín de Madrid, va a presentarse a Historia de España en la fase obligatoria y a Historia de la Filosofía en la fase específica porque dice que «el temario es más corto» y así puede ganar una mayor puntuación.

Por otro lado, hay ingenierías con notas de corte bajas, como Ingeniería Mecánica, Ingeniería de la Energía o Ingeniería Agrícola, desde las que se puede dar el salto a otras carreras más demandadas en el segundo curso. También hay alumnos que quedaron en lista de espera para estudiar Medicina y lograron entrar en septiembre, octubre e incluso en noviembre, porque siempre hay matriculados que abandonan la carrera o se cambian de universidad.



En las universidades privadas cada vez es más difícil entrar, pero hay academias privadas que preparan a los aspirantes para las pruebas de acceso. Eso sí, cada vez hay más campus privados que piden a los alumnos

sus notas no sólo de Bachillerato, sino de 4º e incluso 3º de la ESO. Los profesores dicen que las familias no suelen conformarse con una sola universidad privada como alternativa, sino que buscan dos, tres o incluso cuatro.

Repetir la Selectividad en la convocatoria extraordinaria, la de julio, no suele ser buena idea, porque para entonces ya sólo quedan las carreras que nadie quiere. Y siempre está la opción de entrar por la Formación Profesional, o a través del Bachillerato Internacional, caminos legales aunque por la puerta de atrás que cada vez son más utilizados por las familias para esquivar la Selectividad.

METODOLOGÍA

Se considera que una titulación es un grado o doble grado. Cada titulación se contabiliza una vez por cada universidad que la ofrece con una nota de corte propia –cuando una universidad tiene notas diferentes en cada campus, se cuentan por separado–. Se analizan los centros propios de las 47 universidades públicas presenciales con notas de corte publicadas en el portal Qedu del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Se analizan 2.661 titulaciones, de las cuales 2.172 son grados y 489, dobles grados. Para facilitar la comparación, se unifica el nombre de 1.970 de ellas en torno a 99 denominaciones estandarizadas. Las 691 titulaciones restantes se asignan a "Otras".

Las 2.661 titulaciones se clasifican en nueve ámbitos de estudio en función de sus perspectivas profesionales. Son: Ciencias Sociales y Jurídicas (ADE, Derecho, Psicología, Turismo, etc.); Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Farmacia, Biotecnología, etc.); Ingeniería y Arquitectura; Artes y Humanidades (Antropología, Bellas Artes, Lenguas, etc.); Tecnología y Matemáticas (Ingeniería Informática, Inteligencia Artificial, Ciencia de Datos, Matemáticas, etc.); Educación; Agricultura y Veterinaria (Ingeniería Agraria, Forestal, Veterinaria, etc.); Ciencias (CC Ambientales, Física, Geología, Química, etc.); y Gastronomía. Cuando los dobles grados combinan dos ámbitos, se indica "Otros ámbitos".

Para calcular el porcentaje de titulaciones con nota de corte de 10 o más, se utilizan los datos de las denominaciones estandarizadas y los ámbitos anteriormente descritos, sin ponderar por número de plazas o cualquier otra variable.

INFORMACIÓN

Educación mejora su oferta a los profesores para acelerar la reducción de las ratios

La nueva propuesta adelanta la bajada a 22 alumnos en Primaria a más cursos y los 25 estudiantes en Secundaria

A. Fajardo. Alicante. 29 MAY 2026

La Conselleria de Educación ha vuelto a rectificar su oferta para reducir las ratios tras el frente común de los sindicatos contra uno de los principales caballos de batalla en este conflicto sin precedentes. Así lo desvela en la nueva propuesta remitida en la tarde de este viernes, como antesala de la reunión convocada para este domingo a las 18 horas y a escasas horas de que STEPV, CC OO, UGT y la Coordinadora de Asambleas Docentes del País Valencià hayan lanzado una encuesta al profesorado para que se muestren a favor o en contra de las medidas que ofrece el Consell y, además, para que se pronuncien sobre si la huelga tiene que continuar o finalizar.

El nuevo documento autonómico supone una mejora clara respecto al último porque adelanta y amplía la reducción de ratios en prácticamente todas las etapas educativas. En Infantil y Primaria, la propuesta inicial retrasaba la bajada progresiva hasta el curso 31/32, mientras que en el nuevo documento las reducciones empiezan antes y afectan a más niveles simultáneamente. Por ejemplo, Infantil de 3 años pasa directamente a 18 alumnos en lugar de 22, e Infantil 5 años y primero de Primaria alcanzan los 22 alumnos entre 28/29 y 29/30, acelerando el calendario previsto anteriormente.

En Primaria también se mejora el ritmo de implantación. El primer texto mantenía durante más tiempo ratios de 25 alumnos en la mayoría de cursos, mientras que el segundo adelanta progresivamente la reducción hasta llegar antes a los 22 alumnos en los primeros niveles. Empezaría en primer curso a partir del 27-28 y a partir de ahí progresivamente cada año hasta completar toda Primaria en el 31-32.

En la ESO las mejoras son especialmente relevantes. La propuesta inicial comenzaba con 28 alumnos solo en primero de ESO y mantenía durante años ratios de 30 en el resto de cursos. El nuevo documento acelera el descenso: en 29/30 ya aparecen ratios de 25 alumnos en primero y segundo de ESO, y posteriormente se extiende a todos los cursos hasta alcanzar los 25 en toda la etapa en el curso 31/32.

También hay avances en Bachillerato. El documento anterior planteaba llegar progresivamente a 32 y 33 alumnos, mientras que la nueva propuesta fija como objetivo final 30 alumnos en ambos cursos de Bachillerato en el 31/32.

Además, el nuevo texto incorpora medidas complementarias que refuerzan la reducción de ratios. Entre ellas destaca la aplicación de reducciones en aulas ordinarias vinculadas a alumnado escolarizado en aulas UECO, algo que no aparecía de forma explícita en el documento anterior. También se mantienen medidas para zonas despobladas, desdobles de FP y adaptación progresiva según disponibilidad presupuestaria, consolidando un modelo más inclusivo y flexible.

La demanda, la realidad actual y el proyecto del Gobierno

STEPV, CC OO y UGT han marcado como fecha tope el curso 29-30 para tener 15 alumnos en Infantil y 20 en Primaria, Secundaria y Bachillerato. Actualmente, las ratios máximas generales por aula en la Comunidad Valenciana son de 20 a 25 alumnos en Infantil, 25 en Primaria, 30 en ESO y 35 en Bachillerato.

El proyecto de ley del Gobierno central reduce el número máximo de alumnos por aula: 22 en Primaria (frente a los 25 actuales) y 25 en ESO (frente a los 30 actuales) y establece que estas medidas se implanten, desde la entrada en vigor de la ley y de forma progresiva, con el objetivo de que estén plenamente en marcha en el curso 31/32.

elCorreoGallego.es

Xunta y sindicatos pactan más mejoras para el profesorado a partir de septiembre

La bajada de ratios en Secundaria tendrá que esperar a dentro de dos años, pero, en cambio, se ha pactado la reducción horaria para los tutores

Carmen Villar. Santiago29 MAY 2026

La Consellería de Educación y las organizaciones sindicales CCOO, ANPE, UGT y CSIF sellaron oficialmente este viernes la extensión del paquete de medidas que ampliará las «mejoras» firmadas en el Acuerdo de 2023 para «blindar la calidad del sistema público gallego». Román Rodríguez, titular de Educación, rubricó con Borja Campos (CCOO), Julio Trashorras (ANPE), Cristóbal Salgueiro (UGT) y Rosa Silva (CSIF) rubricaron que las nuevas medidas serán efectivas ya desde el regreso a las aulas para el próximo curso, en septiembre.

Desde la Administración autonómica, destacan en un comunicado que el acuerdo permite «reforzar» la atención a la diversidad y «mejorar» ahora las condiciones de trabajo del profesorado de ESO, Bachillerato, FP y régimen especial, que se sumaría al de Primaria e Infantil, de cara a «un mejor servicio al alumnado». En todo caso, falta por incluir un punto: la bajada de ratios en las aulas de Secundaria. Educación avanza que se «ratificará» en una próxima Mesa Sectorial docente.

Al respecto, la Xunta informa de que el Gobierno gallego y las cuatro organizaciones presentes este viernes «acordaron adelantar el descenso en la ESO varios cursos, pasando de 30 a 25 en septiembre de 2028». En lo que respecta a Bachillerato, desde la Consellería enfatizan que, mientras en el Estado a ratio es de 35, Galicia «ya está en 33» y seguirá descendiendo hasta 30 alumnos por aula siguiendo el calendario previsto para Secundaria.

Medidas «integrales»

Para Román Rodríguez, las medidas, de carácter «integral», permiten «responder a los nuevos retos fruto de la evolución de la sociedad y de la propia educación en los últimos años». «La contratación de más profesorado y la mejora de las condiciones laborales, junto con la bajada de ratios que ya emprendimos hace dos cursos y que vamos a reforzar todavía más, son la prueba de que el diálogo da sus frutos», afirma.

Una de las medidas que salieron a relucir es el refuerzo y la consolidación de 400 plazas de especialistas de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y de Orientación de las que se beneficiarán los centros educativos dentro del Plan de atención a la diversidad aprobado el lunes de esta semana por el Consello de la Xunta. En concreto, explica Educación, se modifican los catálogos de Infantil y Primaria, «flexibilizando los criterios para acceder a los especialistas de PT y AL, lo que permitirá afianzar 150 profesionales actualmente por encima de catálogo», mientras en la ESO se contratará, en dos cursos, a 200 profesionales de Pedagogía terapéutica y a medio centenar de orientadores.

Valoración de los sindicatos

Para los sindicatos firmantes, el pacto suscrito permite «consolidar» lo que consideran «avances fundamentales para el profesorado y para la calidad de la enseñanza pública gallega». Se trata, inciden, de «mejoras» en las condiciones laborales docentes y en aras del empleo «permanente y estable», pero también de «refuerzo» de la atención educativa. En particular, resaltan la recuperación del horario lectivo de 18 horas previo a la crisis económica en las etapas de Secundaria, Bachillerato, FP y enseñanzas de adultos, de forma que Galicia se situaría «entre los territorios con mejores condiciones en este ámbito».

En un comunicado conjunto, resaltan que el acuerdo contempla una demanda «histórica»: el reconocimiento de la función tutorial con reducción de horario lectivo.

«No hablamos de parches ni de actuaciones aisladas, sino de cambios que mejoran la organización del sistema y que tendrán impacto directo en el funcionamiento de los centros públicos gallegos», proclaman, de ahí que consideren que la de este viernes es una jornada «importante» para la enseñanza pública gallega.

LA VANGUARDIA

Negociaciones abiertas con un horizonte de huelga indefinida de profesores a partir del 8 de junio

La portavoz de Ustec ha avisado antes de entrar a la reunión de este viernes que ya han avisado que "acabaremos el curso con normalidad"

La Vanguardia. Barcelona. 29/05/2026

El sindicato Ustec registró el jueves por la noche convocatoria de huelga del 8 al 12 de junio y CGT indefinida a partir del día 8. El registro de las fechas tuvo lugar tras no llegar a acuerdo sobre las mejoras salariales y de recursos en educación después de horas de negociación. Este mismo viernes, en el cruce de acusaciones entre Educació y sindicatos la portavoz de Ustec ya ha avisado que de no haber acuerdo no descarta salir con un calendario reforzado de movilizaciones.

Una veintena de dirigentes sindicales han pasado la noche encerrados en la sede del departamento y Segura ha avisado que "no se moverán de aquí" hasta que los responsables de Educació muestren voluntad de negociar. Antes de empezar la reunión, la portavoz de Ustec, Iolanda Segura, ha dicho en declaraciones a los periodistas que esperaba encontrarse más "voluntad negociadora" por parte de la consellera Niubó, tras el breve encuentro de este jueves por la noche, y ha lamentado que las negociaciones del día anterior se hubieran "atascado en materia" "abordar la complejidad de las aulas".

Segura ha reivindicado las protestas de los docentes de estos días y ha hablado incluso de ampliarlas si no acercan posiciones. "No descartamos salir de aquí con una propuesta de movilización mucho más allá de lo que ya tenemos sobre la mesa", ha advertido, para recordar: "Hemos anunciado desde hace mucho tiempo que no acabaremos el curso con normalidad".

Los sindicatos en huelga han manifestado este viernes su deseo de que la consellera Esther Niubó mejore la propuesta de ayer, que incluía otros 400 euros brutos y 7.000 nuevas dotaciones en cuatro años, de cara a la nueva reunión que ha comenzado hoy o contemplarán presentar otro calendario de huelgas.

Los 400 euros son una cifra inflada, según los sindicatos

En la reunión de ayer, la administración trasladó a los sindicatos convocantes de las huelgas -Ustec, Profesores de Secundaria, CGT e Intersindical- su última propuesta: un incremento salarial de cerca de 400 euros brutos mensuales más por docente en cuatro años y más de 7.000 nuevas dotaciones en los próximos cuatro cursos.

Sin embargo, los sindicatos en huelga aseguraron que el departamento "hinchó" su oferta retributiva alegando que en estos 400 euros se habían incluido unas subidas salariales previstas a nivel estatal que reducían la cuantía total a unos 330 euros, y un total de 17 representantes sindicales se encerraron en la sede del departamento a modo de protesta.

Antes de acudir a la nueva reunión, que se está llevando a cabo en un edificio anexo al departamento, la portavoz de Ustec, Iolanda Segura, ha explicado que ayer "había muchas expectativas" para desatascar el conflicto, pero no se materializó ningún acuerdo. El portavoz de Acción Sindical de Profesores de Secundaria, Ramiro Gil, ha calificado el papel de los responsables de Educación de este jueves de "bloqueo" e incluso ha tildado de "arrogante" la actitud que mostró la consellera. Gil ha señalado que, además del tema salarial, hay otros muchos que quieren tratar ante un "sistema educativo que está en quiebra".

Por su parte, la secretaria general de la Federación de Enseñanza de la CGT, Laura Gené, también ha instado a Niubó a "dialogar de verdad" ya "dejar el ego y la arrogancia". Gené ha cargado contra las políticas del Govern, sobre todo por las últimas polémicas de los Mossos d'Esquadra en el ámbito educativo. "Si hay recursos para subir el sueldo de los Mossos o por infiltraciones absolutamente innecesarias, o para ampliar el aeropuerto, tiene que haber para la educación pública", ha contrapuesto.

El 82,4 % de los aspirantes a Ciclos Formativos de Grado Superior suspende el examen de matemáticas de la Prueba de Acceso 2026-2027

De los 101 aspirantes calificados como "no apto", 100 lo son por no haber superado el ámbito matemático

Izaro Díaz. PAMPLONA 29-05-26

Los resultados provisionales de la Prueba de Acceso a Ciclos Formativos de Grado Superior de la convocatoria 2026-2027, publicados el pasado 26 de mayo, han dejado al descubierto una anomalía sin precedentes en Navarra. De los 171 aspirantes presentados en las sedes de Pamplona y Tudela, únicamente 70 han obtenido la calificación de "apto": una tasa de aptitud del 40,9 % sobre presentados y del apenas 26,4 % sobre el total de inscritos.

Los datos, sin embargo, revelan que el problema no es general sino localizado en un único ámbito de los tres que componen la prueba: el matemático. Mientras que Comunicación y Digitalización registraron notas medias de 8,55 y 8,31 sobre 10 respectivamente, con un 0 % de suspensos, el ámbito matemático obtuvo una media de 2,76 puntos y una tasa de suspensos del 82,4 %.

Entre los afectados, 28 personas—el 16,5 % de los presentados con calificación numérica—obtuvieron exactamente 0,00 puntos en matemáticas. De los 101 aspirantes declarados «No aptos», 100 lo son única y exclusivamente por no haber superado este ámbito. De hecho, hay candidatos con un 10 en Comunicación y un 9 en Digitalización que quedan excluidos del acceso a Ciclos Formativos por una nota insuficiente en matemáticas.

El colectivo de afectados denuncia que el examen matemático de esta convocatoria rompe la coherencia interna de la prueba y se aparta sustancialmente del nivel y del tipo de ejercicios planteados en años anteriores, sin aviso previo a los aspirantes ni adaptación de los materiales orientativos publicados oficialmente por el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra. "No es razonable que un examen pensado para verificar un nivel mínimo equivalente al de Bachiller deje fuera al 82 % de los presentados en uno solo de sus ámbitos, cuando los otros dos los aprueba el 100 %. Eso no mide nivel: eso es un filtro injustificado", señalan desde el colectivo convocante. De forma paralela, se están presentando reclamaciones individuales ante el Departamento de Educación dentro del plazo abierto tras la publicación de los resultados provisionales.

Por esta razón, han convocado una concentración pública el próximo martes 2 de junio, a las 10.00 horas, frente a la sede del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra, con el objetivo de manifestar la dificultad desproporcionada del examen del ámbito matemático, que ha dejado fuera del acceso a ciclos formativos superiores a cuatro de cada cinco personas presentadas.

europapress.es

Unos 300.000 alumnos se presentarán a la Selectividad en España: Los madrileños, los primeros en examinarse este lunes

MADRID, 30 May. (EUROPA PRESS) - Unos 300.000 alumnos se presentarán este curso 2025- 2026 a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), según datos facilitados a Europa Press por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Los primeros alumnos en comenzar las pruebas serán los de la Comunidad de Madrid, que arrancarán sus exámenes este lunes 2 de junio y los terminarán el jueves 4 de junio. Por su parte, la Selectividad se celebrará los días 2, 3 y 4 de junio en Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla y León, Comunidad Foral de Navarra, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, La Rioja, País Vasco y Región de Murcia; y en las Islas Canarias esos mismos días y también el 5 de junio, mientras que en Castilla-La Mancha será el 8, 9 y 10 del mismo mes y en Cataluña el 9, 10 y 11.

En cuanto a la convocatoria extraordinaria prevista para este curso, la mayoría de comunidades autónomas la celebrarán los días 30 de junio, 1 y 2 de julio. Así, estos días celebrarán estas pruebas Andalucía, Aragón, Cantabria, Castilla y León, Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, Islas Baleares, Islas Canarias, La Rioja, País Vasco y Región de Murcia. Por su parte, Asturias celebrará la convocatoria extraordinaria los días 6, 7 y 8 de julio; en Castilla-La Mancha, los días 29, 30 de junio y 1 de julio; y en Navarra, el 24, 25 y 26 de junio, mientras que Cataluña será la única comunidad autónoma que celebrará esta convocatoria en septiembre, los días 2, 3 y 4.

DISPOSITIVOS PARA EVITAR QUE LOS ALUMNOS COPIEN CON LA IA

Este año, varias universidades han decidido aplicar medidas de rastreo de redes y frecuencias para evitar que los alumnos copien y vetar el uso de la Inteligencia Artificial (IA) durante el examen de Selectividad.



En concreto, fuentes de la Universidad de Murcia indican a Europa Press que, tras el éxito de las pruebas piloto el año pasado, se generaliza en todas las sedes el rastreo de redes y frecuencias. Además, en la Región de Murcia los alumnos no tendrán permitido el uso de relojes, gafas, ni bolígrafos inteligentes durante la realización de los exámenes de Selectividad.

En Galicia llevan utilizando estos detectores para los exámenes de la prueba de acceso a la universidad desde el año 2019 y continuarán utilizándolo en las pruebas de este curso, según ha informado la Comisión Interuniversitaria de esta región.

Igualmente, la Conselleria de Investigación y Universidades de la Generalitat catalana ha afirmado que en las PAU se podrán efectuar controles aleatorios mediante detectores de dispositivos electrónicos para "garantizar el correcto desarrollo de las pruebas". Desde el departamento señalan que los móviles, relojes inteligentes y cualquier otro dispositivo electrónico deben estar apagados y guardados en las mochilas durante el examen, ya que no se permite su uso en el aula, y recuerdan que se trata de una prueba piloto para evitar el "uso fraudulento durante los exámenes".

También se instalarán detectores de radiofrecuencias en la Universidad de Zaragoza "como elemento disuasorio" para impedir copiar en las pruebas de acceso a la universidad en las próximas convocatorias de junio y julio. Fuentes de la institución académica han informado a Europa Press de que "cada día los métodos de copiar son más sofisticados" y Unizar quiere "ir en la línea que se va utilizando para ayudar a la vigilancia presencial, para que tengan un elemento más". "Según avanzan los tiempos, avanzan los métodos", han añadido, señalando que la Universidad de Zaragoza quiere "ir en línea con los tiempos".

▣ EL DEBATE

Los dispositivos que usarán en las pruebas de selectividad para evitar que los alumnos copien con la IA

Los móviles, relojes inteligentes y cualquier otro dispositivo electrónico deben estar apagados y guardados en las mochilas durante el examen

El Debate. 30 may. 2026

La próxima semana, cerca de 300.000 alumnos de segundo de Bachillerato se presentará a una de las pruebas más decisivas: la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Los primeros serán los de la Comunidad de Madrid, que están citados del 1 al 4 de de junio en algunas de las universidades de la capital. Sin embargo, en esta nueva

Este año, varias universidades han decidido aplicar medidas de rastreo de redes y frecuencias para evitar que los alumnos copien y vetar el uso de la Inteligencia Artificial (IA) durante el examen de Selectividad.

En concreto, fuentes de la Universidad de Murcia indican a Europa Press que, tras el éxito de las pruebas piloto el año pasado, se generaliza en todas las sedes el rastreo de redes y frecuencias.

Además, en la Región de Murcia los alumnos no tendrán permitido el uso de relojes, gafas, ni bolígrafos inteligentes durante la realización de los exámenes de Selectividad.

En Galicia llevan utilizando estos detectores para los exámenes de la prueba de acceso a la universidad desde el año 2019 y continuarán utilizándolo en las pruebas de este curso, según ha informado la Comisión Interuniversitaria de esta región.

Igualmente, la Conselleria de Investigación y Universidades de la Generalitat catalana ha afirmado que en las PAU se podrán efectuar controles aleatorios mediante detectores de dispositivos electrónicos para «garantizar el correcto desarrollo de las pruebas».

Desde el departamento señalan que los móviles, relojes inteligentes y cualquier otro dispositivo electrónico deben estar apagados y guardados en las mochilas durante el examen, ya que no se permite su uso en el aula, y recuerdan que se trata de una prueba piloto para evitar el «uso fraudulento durante los exámenes».

También se instalarán detectores de radiofrecuencias en la Universidad de Zaragoza «como elemento disuasorio» para impedir copiar en las pruebas de acceso a la universidad en las próximas convocatorias de junio y julio.

Fuentes de la institución académica han informado a Europa Press de que «cada día los métodos de copiar son más sofisticados» y Unizar quiere «ir en la línea que se va utilizando para ayudar a la vigilancia presencial, para que tengan un elemento más».

«Según avanzan los tiempos, avanzan los métodos», han añadido, señalando que la Universidad de Zaragoza quiere «ir en línea con los tiempos».

Estos son los detalles del acuerdo que convierte a los maestros catalanes en los "mejor pagados de España"

El pacto, que tendrá efectivos retroactivos y ahora debe ser ratificado por las bases de los sindicatos, tendrá vigencia hasta 2029

El Periódico. Barcelona 30 MAY 2026

El acuerdo alcanzado a última hora del viernes entre la Conselleria d'Educació de la Generalitat y los sindicatos Ustec•Stes y Aspepc•Sps, supone añadir 726 millones de euros a la inyección de 2.000 millones ya prevista en el acuerdo que se había alcanzado en marzo pasado con CCOO y UGT. Es un pacto, según ha subrayado este sábado la consellera Esther Niubó, que convertirá a los docentes catalanes de primaria y de secundaria "en los mejor retribuidos de España", ya que, además de la subida salarial de 450 euros de media, se les pagarán también las antigüedades que perdieron hace unos años con los recortes. Estas son algunas de las condiciones acordadas entre las partes.

Subida salarial

Según el documento acordado entre las dos partes, el complemento de mejora del Servei d'Educació de Catalunya (el nuevo complemento para todos los docentes) se fija "inicialmente" para 2026 en 50 euros y se despliega progresivamente durante el periodo de vigencia del acuerdo, de manera que en 2027 será de 52,25; en 2028, de 103,30, y en 2029, de 173,30. A ello se sumará una subida anual que este 2026 aportará 700 euros al salario; en 2027, otros 731,50; en 2028, 1.466, y en 2029, 2.426,20.

Además, se explica que este complemento entra en vigor durante el ejercicio de 2026 y se aplica "con carácter retroactivo" a partir del 1 de enero de 2026, sin perjuicio de la fecha efectiva de la primera mensualidad de pago.

Cátedras en secundaria

La Conselleria también se compromete a impulsar la convocatoria de plazas del cuerpo de catedráticos de secundaria, de artes plásticas y diseño y de escuelas oficiales de idiomas, de acuerdo a lo que establece la ley de educación de Catalunya, con 5.000 plazas entre 2027 y 2028 (2.500 cada año). En cuanto al calendario de tramitación, los requisitos y el sistema de acceso, se concretarán en el marco de la comisión de despliegue y seguimiento del acuerdo, "con carácter previo a su aprobación, en coherencia con la planificación plurianual de las ofertas de empleo público y con la configuración de las plantillas".

Dotaciones y estadios

Los negociadores han acordado una previsión inicial de despliegue de 1.088 dotaciones para el curso 2026-2027, 1.651 dotaciones para el 2027-2028, 1.651 dotaciones para el 2028-2029 y 2.023 dotaciones para el 2029-2030, "hasta lograr una previsión global de 6.413 dotaciones". En este marco, las dotaciones previstas se entienden como mínimos garantizados, susceptibles de ampliación con nuevas dotaciones en las diferentes etapas educativas "según las necesidades detectadas, incorporando progresivamente figuras y recursos que permitan avanzar en la competencia comunicativa del alumnado". Este anexo también prevé una disposición adicional en la que se concreta la cuestión de los estadios, al afirmar que se garantiza el abono en el periodo de 5 años de las cuantías no percibidas destinadas a compensar los estadios y el avance a 3 años del incremento del 30% del complemento específico.

Mecanismo de seguimiento

El documento concluye asegurando que las partes firmantes se comprometen a desplegar el anexo "mediante los instrumentos normativos, organizativos y presupuestarios necesarios, en el marco del diálogo social y de la comisión de despliegue y seguimiento".

Las huelgas siguen (de momento) esta semana

A este acuerdo se ha llegado tras más de tres horas de negociación este viernes por la mañana y otras tres horas por la tarde, así como cinco horas de receso en las que el departamento que dirige Esther Niubó, que ha estado presente en las conversaciones, se ha reunido con las organizaciones sindicales. El acuerdo ha de ser ratificado ahora por las asambleas de ambas organizaciones sindicales, con lo que, por el momento, se mantienen las huelgas convocadas para esta semana, han indicado las dos entidades.

El 80 % de los profesores vota mantener la huelga indefinida pero la mayoría apuesta por rebajar la movilización

Un 91 % de los docentes rechaza la última propuesta de Conselleria tras una votación en la que han participado algo más de 30.000 docentes. De los ocho bloques propuestos, solo respaldan el acuerdo en materia burocrática y tumban todos los demás, incluidas las ratios o los salarios

Marta Rojo. Claudio Moreno. José Luis Zaragoza. València 30 MAY 2026

Los profesores han votado mayoritariamente seguir con la huelga indefinida, pero no el formato actual. Un 54% respalda un paro con movilizaciones puntuales que aún están por concretar, mientras que el 26 % de las 30.014 respuestas obtenidas ha apostado por respetar la huelga como hasta ahora. Es decir, un 80 % quiere sostener el pulso por la Educación Pública. En el lado contrario, el 20 % ha pedido desconvocar la huelga sin perder el pulso de las movilizaciones y solo 89 personas han preferido desconvocar la huelga indefinida y renunciar a todo tipo de protestas. Sobre la pregunta de si se acepta o no la propuesta realizada por Conselleria en conjunto, el 91 % ha dicho "no", es decir, un total de 27.270 respuestas.

Así se desprende de la consulta que los sindicatos de la mesa de negociación STEPV, CCOO y UGT, con el apoyo de Coordinadora d'Assemblees Docents del País Valencià (CADPV) CNT, CGT, COS, CSO y Docents en Lluita, lanzaron ayer a mediodía entre el profesorado y que ha finalizado a las dos de la tarde de este sábado. El acuerdo que se ha votado es el penúltimo documento de la Consellería, ya que la consulta se lanzó el viernes por la mañana y Educación remitió su última propuesta con cambios en determinados apartados de las reivindicaciones ya por la tarde.

Los docentes de la Comunitat Valenciana han votado mediante formulario a la última propuesta remitida por Conselleria, un documento dividido en ocho bloques temáticos por cada una de sus reivindicaciones, desde las ratios a la burocracia pasando por los sueldos o las infraestructuras. De todos los acuerdos propuestos, los profesores han aceptado masivamente que STEPV, CCOO y UGT firmen el acuerdo relacionado con la burocracia y han rechazado avalar el resto de propuestas presentadas por la Conselleria, incluida la de los salarios, respaldada únicamente por un 11 %.

Por bloques, en las ratios, la propuesta de la Conselleria mejora en su última versión lo que se ofrecía en un principio, aunque sigue por debajo de lo que ofrecía el Ministerio en su anteproyecto de ley. Los profesores han votado en un 92% rechazar el texto en este punto concreto, que condiciona la rebaja de las ratios a que no exista una norma de rango superior que mejore las cifras y a que haya dotación presupuestaria suficiente en cada ejercicio. Además, prevé la creación de mesas de trabajo para seguir estudiando la reducción de ratios en todas las enseñanzas, con especial atención a las zonas en riesgo de despoblación y a los centros con características singulares. La propuesta también incluye una ratio máxima efectiva de ocho alumnos en las nuevas aulas UECO a partir del curso 2027/2028, respetando los derechos del alumnado ya escolarizado. En Formación Profesional, la Conselleria se compromete a constituir una mesa técnica para estudiar los desdoblés.

En materia de burocracia, la mayoría de los docentes consultados apoyan la propuesta de Educación, concretamente un 69 %. Desde el inicio era uno de los bloques que ha generado más consenso. La Conselleria plantea aprobar, en un plazo máximo de seis meses desde la firma del acuerdo, un decreto de simplificación administrativa educativa que incluiría medidas como la implantación del Expediente Digital del Docente, la revisión de cargas burocráticas y la prohibición de aumentar la carga administrativa en nueva normativa autonómica. El documento recoge también medidas concretas para reducir trámites en los centros. Entre ellas figuran el trámite único para proyectos de innovación, la asignación de recursos extraordinarios para la mejora académica de oficio, y muchas otras cosas que los sindicatos reconocían que "suenan bien".

Propuesta de plantillas

En materia de plantillas, la Conselleria proponía abrir una negociación sobre las plantillas contempladas en la Orden 9/2025, con las prioridades que se acuerden en una comisión de seguimiento. Según el documento, la primera mesa se celebraría tres semanas después de la firma del acuerdo, con el objetivo de evaluar y ajustar las necesidades del sistema educativo. Pero no se contempla la recuperación de las recortadas respecto a la orden de plantillas de Botànic.

La propuesta incluye también el compromiso de optimizar el sistema de sustituciones y reducir el tiempo de cobertura de bajas en, al menos, dos días desde septiembre de 2026. Aunque en la mesa se ha hablado de un plazo máximo de 8 días, finalmente no se ha incorporado a la propuesta. Además, se plantea simplificar la tramitación de los ceses del profesorado interino para facilitar su reincorporación inmediata a la bolsa de trabajo a partir del curso 2026/2027. El 89 % de los profesores ha votado en contra de esta propuesta.

En el bloque de infraestructuras finalmente no ha habido apoyo aunque parecía que había habido algo de acuerdo en la negociación. Se plantea la puesta en marcha de un Plan Director de Infraestructuras Educativas que incluya un plan de confort térmico y otro de accesibilidad en los centros. La Conselleria sitúa la primera

entrega de ese plan antes de que acabe 2026. Además, la propuesta contempla varias líneas económicas. Entre ellas, una línea de subvenciones a ayuntamientos para mejorar centros de titularidad municipal, como CEIP y CEE, bajo la denominación de Plan Recole y con una dotación prevista de 10 millones de euros. También se recoge la continuidad del Plan Edificant, con una consignación de 229,7 millones de euros en el proyecto de presupuestos de la Generalitat Valenciana.

El documento añade inversiones propias de la Conselleria por 131 millones de euros y una partida específica de 2 millones para actuaciones de confort térmico y accesibilidad en la zona afectada por la dana. Además, plantea reuniones trimestrales de seguimiento y una reunión monográfica antes de que termine el curso para evaluar el estado de las inversiones

Asimismo, los docentes han visto insuficientes las propuestas en materia de inclusión. El documento incluye la delegación de competencias para cubrir plazas de personal no docente de Atención Educativa. Asimismo, la propuesta prevé un aumento adicional del 30% de profesionales de Educación Social para el curso 2026/2027, la creación de 135 nuevas plazas extra de plantilla de profesorado de Audición y Lenguaje (ya anunciadas) y la apertura de al menos 36 aulas UECO adicionales durante ese mismo curso. El texto señala que este último compromiso se extenderá a cursos sucesivos.

Sin acuerdo por el valenciano

En materia de valenciano, parecía claro que no iba a haber acuerdo por parte de STEPV, CCOO y UGT, como finalmente se ha demostrado en la votación (85 % de noes). El bloque dedicado al valenciano en el documento de Conselleria se centra en la formación del profesorado, después de que se quitara de la negociación en bloque como supuesta última oferta del departamento de Ortí. Vuelven algunos de los puntos retirados. La Conselleria plantea desarrollar un plan específico de formación, con especial incidencia en las comarcas de predominio lingüístico castellano, prevé regular la formación impartida por la propia Conselleria y por entidades colaboradoras para obtener los certificados de Capacitación en Valenciano y el Diploma de Mestre en Valencià. Es el apartado más breve.

Mañana habrá negociación

Así las cosas, la negociación para poner fin a la huelga educativa en la educación pública valenciana será mañana domingo a las 18 horas, cuando se retomará la conversación. Aunque inicialmente se había dicho que no habría mesa negociadora ni documentos hasta la semana próxima, la reclamación de los sindicatos ha surtido el efecto de avanzar en unas horas esa nueva cita.

Los sindicatos STEPV, CCOO y UGT ha acordado pedir un avance y que se negociara ya este fin de semana, y sus representantes se trasladaron este pasado viernes a la Conselleria para plantear esa petición. Con todo, desde la administración autonómica se ha asegurado que se está elaborando un documento que se les entregará a los sindicatos con las propuestas finales, una vez esté preparado, pero ayer no se negoció nada porque no estaban los representantes de los otros sindicatos, ANPE y CSIF.



Más empleo y más rápido, la Formación Profesional gana terreno entre los jóvenes

Siete de cada diez estudiantes de ramas tecnológicas consiguen un puesto de trabajo antes de graduarse gracias al impulso de las prácticas obligatorias desde el primer año

NTM EFE. 30-05-26

La Formación Profesional gana terreno entre los jóvenes frente a las carreras universitarias, una tendencia motivada por el interés en incorporarse antes al mercado laboral y obtener ingresos en menos tiempo, frente a los cuatro años que, de media, requiere una titulación en las facultades.

El creciente interés por la FP se refleja también en la percepción social de estas enseñanzas, que han dejado de considerarse como segunda opción para consolidarse como una formación con una alta tasa de empleabilidad que se adapta a la demanda del mercado laboral, ha señalado el secretario general de la Consejería de Formación Profesional y Educación Permanente de Andalucía, Florentino Santos.

La amplia oferta de ciclos formativos permite responder a cualquier necesidad de cualificación que demanden las empresas, razón por la que reclaman más titulados técnicos superiores e intermedios que niveles más estratégicos o más directivos. El número de matriculados de FP en enseñanzas presenciales en Andalucía ha sido de 150.000 alumnos en el curso 2025/26, mientras que cuatro años antes fue de 134.000 alumnos, "un incremento muy alto y muy potente", ha destacado Santos.

Ha explicado que la demanda es del 92 por ciento de las plazas presenciales y cerca del 85 por ciento de las de modalidad a distancia, mientras que la Junta trabaja en una reestructuración de la oferta educativa para vincularla tanto a la demanda de las empresas como a los intereses de los jóvenes por formarse. La tasa de empleabilidad de FP aumentó del 65 al 80 por ciento entre 2018 y 2022, por lo que es "altísima", y muchos

estudiantes consiguen trabajo antes de terminar sus estudios, especialmente en los ciclos relacionados con la tecnología, donde siete de cada diez alumnos logran empleo antes de titularse, ha concluido.

Las prácticas son un plus

Mario Moyano, estudiante del Grado Superior de Integración Social, estudió durante tres años Derecho pero decidió dejarlo para realizar una FP, ya que no se "sentía feliz" estudiando una carrera. Moyano ha explicado a EFE que "lo que buscan la mayoría de jóvenes es ganar dinero, tener su propia casa, su propio coche y su propia libertad económica", y ha opinado que con los dos años del grado y las prácticas es más fácil encontrar un trabajo. Que el primer año de estudio ya se encuentren realizando prácticas es un "plus muy importante", ya que empiezan a realizar las cosas que realmente le están enseñando en la formación profesional, ha comentado.

El estudiante del grado Superior de Administración y Finanzas Javier Eguibar ha valorado que en la FP desarrollan más la parte práctica que la teórica como en la universidad, ya que realizan simulaciones y prácticas en empresas. Además, ha señalado que a la hora de la experiencia están "más preparados" y que la FP se adapta a "trabajar más rápido", en comparación a la universidad que "es más a largo plazo".

Por su parte, Alba García estudió el grado medio de Comercio y Marketing y el superior de Educación Infantil, y considera que es más fácil entrar al mercado laboral así, especialmente por la experiencia que adquieres. En su caso, realizó las prácticas en una escuela infantil, donde la contrataron durante seis meses para una baja de maternidad y después estuvo otro año trabajando en otra.

EL MUNDO

Los alumnos vulnerables se duplican en una década pero los recursos sólo suben un 26%: "Ya no podemos más, hacen falta más manos en los colegios"

Más de un millón de estudiantes tienen necesidades especiales, el 15% del conjunto del alumnado

Olga R. Sanmartín. Madrid. Domingo, 31 mayo 2026

En las huelgas de profesores que han marcado el final de curso en Cataluña, la Comunidad Valenciana, Madrid y Aragón, una de las principales quejas ha sido la falta de recursos para atender a los niños con necesidades, que en los últimos años se han disparado sin que las administraciones hayan aumentado de forma proporcional el presupuesto para habilitar más medios.

En la última década hay un 128% más de alumnos vulnerables o con situaciones sociales complicadas, pasando de 172.000 a 395.000. También han crecido en un 66% los que tienen dificultades específicas de aprendizaje, de 230.000 a 386.000, y en un 36% los que presentan una discapacidad o trastorno grave de conducta o lenguaje, de 183.000 a 250.000.

Igualmente hay un 71% más de niños con altas capacidades. Si en 2017 se registraban 34.000, ahora son 58.000, según un informe de CCOO realizado con datos del Ministerio de Educación.

Sumándolos a todos salen algo más de un millón de alumnos que requieren más apoyo educativo y compensación de las desigualdades, un 75% más que hace 10 años, cuando se contabilizaban 600.000. En total, representan al 15% del conjunto de los estudiantes.

"COMPLEJIDAD"

«Pero los recursos para atender a ese alumnado sólo ha aumentado un 26%», avisa Teresa Esperabé, secretaria general de la Federación de Enseñanza del sindicato, que muestra su «preocupación» por «la complejidad» que se vive en las aulas por el empeoramiento de la salud mental de niños y adolescentes, así como el incremento de diagnósticos de dislexia, discalculia, déficit de atención, hiperactividad, autismo y superdotación; el agravamiento de la pobreza infantil, y el aumento de niños de familias desestructuradas o inmigrantes que no conocen la lengua.

«Ya no podemos más. A la escuela se le imponen cada vez más funciones, pero necesitamos enfermeros, logopedas, psicólogos, trabajadores sociales... porque los profesores no estamos especializados en estas cuestiones de la escuela inclusiva. Hacen falta más manos en los colegios», advierte. Las cuentas no cuadran.

Según estudio de CCOO, «el aumento de necesidades no ha ido acompañado de un incremento de inversión en las medidas específicas para atender a este alumnado y mejorar su éxito educativo, personal y social».

La diferencia entre el incremento de necesidades y el incremento de la inversión es, denuncia el informe, «insuficiente», con un -10,8% en educación especial, un -98% en educación compensatoria y un -49% en el total de necesidades educativas.

Precisamente, el aporte de más recursos para estos alumnos ha permitido que los profesores y la Generalitat de Cataluña llegaran anteayer a un acuerdo para poner fin a la huelga.

Además de un incremento retributivo de en torno a 400 euros mensuales hasta 2029 (que serían 600 euros si se tiene en cuenta la parte estatal), el pacto incluye más de 6.300 dotaciones de personal para las escuelas vinculadas a la educación inclusiva, cuando en marzo eran 200.

Mejoras similares quieren los profesores de la Comunidad Valenciana. El 80% votó ayer por mantener la huelga indefinida aunque un 54% prefirió hacer movilizaciones puntuales.

eldiario.es

Los colegios se asfixian: alumnos y profesores, olvidados en la emergencia climática

Las autonomías invierten poco y de manera puntual en mitigar el calor en las aulas. Madrid, donde el viernes había clases a 30 grados, pide colaboración a empresas privadas. La Comunitat Valenciana está aún analizando la situación. Andalucía tiene un plan, pero va lento. “Hay que aislar cubiertas, poner sombras en los patios y luego, la refrigeración”, advierte una científica experta

Raquel Ejerique. 31/05/2026

Imaginen llegar a la oficina en un mes de junio, con 35 grados en la calle, y que no haya aire acondicionado. Ni ese día, ni el siguiente, ni al otro. Que en los despachos, fábricas y tiendas no existiera climatización ni sombra donde refugiarse en una ola de calor. De manera estructural. Lo que en la esfera de oficina y comercial es impensable, es una realidad en el trabajo al aire libre y en las aulas de toda España, que claman estos días de temperaturas extremas por planes serios, sostenidos y urgentes para adaptar las escuelas desde Infantil a Bachillerato, donde convive población considerada vulnerable a las altas temperaturas. En palabras de Ismael Palacín, director de la entidad Equitat.org, impulsora de uno de los pocos estudios que pone cifras al problema, “las escuelas del país fueron diseñadas para un clima que ya no existe”.

La temperatura media de junio de 1990 y la de 2025 tienen dos grados de diferencia. Esto, en la práctica, ha supuesto que los niños de Morón de la Frontera o Córdoba tuvieran que aprender y jugar a 43 grados al final del curso pasado. Las direcciones de los colegios muchas veces improvisan o buscan soluciones caseras de urgencia.

En Madrid, este viernes se alcanzaban 30 grados a las 9.30 de la mañana en algunas escuelas, como el centro de infantil y primaria Ermita del Santo, en el distrito de Latina. En el Instituto de Secundaria La Morería de Mislata (València), se superaban los 30 grados a primera hora de la mañana y los alumnos hacían Educación Física a 40 grados en un patio sin la sombra prometida.

El problema ya no se circunscribe a una zona concreta del país. Tampoco a los meses de verano, porque hay olas de calor también a finales de mayo, en junio o septiembre, en la vuelta al cole. El norte de España está sufriendo especialmente este mes de mayo. Por ejemplo, la Consejería de Educación de Asturias ha tenido que autorizar esta semana a dos centros públicos a cerrar por el calor —no lo pueden mitigar y admiten que no hay un presupuesto de climatización por su elevado coste, que calculan llegaría al 20% de la obra—. El gobierno vasco ha enviado una carta a todos los colegios “especificando medidas” y “activando recomendaciones” después de que una niña de cuatro años tuviera que ser atendida por una ambulancia en su colegio por un golpe de calor. En Navarra, el gobierno señala que va a destinar de manera puntual un millón de euros para escuelas con alumnado vulnerable, pero admiten que el problema del calor en junio es nuevo allí y no hay un plan, que aseguran que pondrán en marcha si se repite, algo que las predicciones científicas auguran para los próximos años. En Cantabria han enviado “una ficha de información de riesgos por temperatura extrema que recoge los riesgos de estrés térmico y medidas preventivas y pautas de actuación” a los colegios ante las inusuales temperaturas.

Planes por hacer o por completar

En la mayoría de comunidades autónomas —que son las que tienen transferidas las competencias y gestionan la educación e infraestructuras desde Infantil a Bachillerato, FP y los conservatorios de música y danza— ni siquiera hay cifras actualizadas de cuántos colegios están climatizados, adaptados o una radiografía precisa de necesidades o inversiones, un calendario conocido o una previsión de cuándo se completará. Con algunas excepciones. El Ministerio de Educación, que no tiene competencias en esta gestión, apunta a elDiario.es que tiene dos programas de ayuda a la climatización de centros públicos de todo tipo, de más de mil millones, y que pueden ser solicitados por ayuntamientos y autonomías.

Pero climatizar no es solo instalar aire acondicionado. “Lo primero es tomar medidas pasivas, que no consumen energía”, explica Carmen Alonso, investigadora del Instituto Torroja del CSIC. “Por ejemplo, poner toldos en ventanas, aislar las cubiertas del edificio sobre todo —que además es bastante fácil y económico en los colegios de techo plano— y poner sombras y vegetación en los patios”. De esta manera, el aire es más

fresco y eso tiene impacto en el edificio. “También es importante que los acabados de superficie sean de color claro. Si no, pueden llegar a coger 60 grados”. La experta explica que “cuando tienes esto, tienes menos demanda de energía, necesitas equipos de refrigeración más pequeños y son más eficientes”. La tercera pata de una buena adaptación climática en los colegios es que estos equipos estén alimentados por renovables.

La realidad es que, cuando la solución no llega por la Administración, son las Ampas o la colaboración de profesores y vecinos la que ayuda a comprar aparatos de aire o ventiladores, que es solo una parte de la solución. Por ejemplo, las familias del CEIP Ana Caicedo, en Lorca, han decidido directamente organizar una rifa para recaudar fondos y poder instalar aire acondicionado en el colegio ante la falta de respuesta administrativa. Han repartido 10.000 papeletas a dos euros cada una con la esperanza, casi cumplida, de reunir los 50.000 euros necesarios para completar la climatización del centro.

Para intervenir en el patio, poner árboles, toldos (como se ponen en calles comerciales), aislar o instalar fuentes de agua se necesita la implicación y financiación de las consejerías de Educación de cada autonomía o de los ayuntamientos.

La mayoría de gobiernos autonómicos anuncian inversiones millonarias puntuales cada año, normalmente en el mes de mayo, que ya estaban previstas en los presupuestos presentados. No son partidas extraordinarias. Pese al clamor de familias, profesores y sindicatos, o no hay un plan estratégico en marcha o, si lo hay, no avanza proporcionalmente a las rápidas subidas de temperatura. Incluso a veces, como en la Comunidad de Madrid, el gobierno frena iniciativas surgidas de la comunidad educativa. Vox y PP impidieron en 2025 que se tramitara una Iniciativa Legislativa Popular apoyada por 72.000 firmas que pedía el aislamiento y climatización de los centros públicos. Ese mismo año, el Gobierno de Ayuso anunció 13 millones para este capítulo y calculó en 300 el número de las actuaciones climáticas hechas (hay 1.600 centros de infantil, primaria e institutos en la región).

A veces son los ayuntamientos, que tienen también parte de responsabilidad sobre la infraestructura, los que toman las riendas. El alcalde de Barcelona, Jaume Collboni (PSC), destina parte de los ingresos de la tasa turística a climatizar 30 colegios de la ciudad cada año. Con otra perspectiva, el alcalde de Madrid, José Luis Martínez-Almeida (PP), acaba de lanzar una petición a empresas para que ayuden a “renaturalizar” colegios y patios: “Con aportaciones a partir de 10.000 euros, las empresas que así lo deseen pueden colaborar para la renaturalización de Escuelas Infantil, Colegios de Enseñanza Infantil y Primaria, así como otros edificios públicos. La empresa o entidad hace la aportación y en el Ayuntamiento nos encargamos de todo lo demás”, dice el anuncio. El presupuesto del Ayuntamiento, el más grande de España, es de 6.500 millones. Es el mismo alcalde que zanjó la queja por calor que un colegio puso en septiembre instalando aire solo en la conserjería del colegio.

La velocidad en las iniciativas de confort climático son muy variables. En la Comunitat Valenciana, por ejemplo, aunque invierte de manera puntual, se anunció en enero de este año un plan que “se encuentra en una fase de diagnóstico de las instalaciones educativas. Tras la fase de diagnóstico, se planificarán las actuaciones para conseguir unas condiciones térmicas que garanticen el bienestar del alumnado y del personal”. Es decir, falta tiempo para que se vea el resultado en los colegios, que se van arreglando con parches o por iniciativa privada, a la vista de que junio es parte ya de fenómenos de olas de calor. A final de este año prevé que haya un diagnóstico. Una de las reivindicaciones de la huelga indefinida de profesores valencianos, que cumple su tercera semana, es que las aulas de la comunidad estén climatizadas y adaptadas al frío y al calor.

En el mismo punto está Aragón, que ha lanzado una consulta pública para “avanzar en el desarrollo del plan de mejora climática”, aunque lo hace después de recibir numerosas denuncias por las altas temperaturas en las clases. La del sindicato CGT aporta registros de hasta 37 grados en, al menos, 45 espacios educativos y acusa al gobierno autonómico de no adoptar medidas eficaces durante el último año, motivo por el cual han acudido a la Inspección de Trabajo. Algunos de los casos se logran por el derecho de los trabajadores consolidado en la legislación, no por el derecho del alumnado.

El problema cotidiano para millones de niños, adolescentes y profesores, incardinado desde hace años, ha escalado hasta el Defensor del Pueblo, que ha contestado a las quejas que recibe de ciudadanos. El informe de 2025 de esta institución explica que se habían reabierto “las actuaciones de oficio iniciadas en 2023 ante las comunidades autónomas afectadas por las elevadas temperaturas, con el fin de actualizar la información sobre el grado de ejecución de los planes de acondicionamiento de los centros”. Es decir, si lo prometido se ha cumplido o si la administración autonómica ha puesto solución.

Toldos en la feria, pero no en el colegio

La Junta de Andalucía sí tiene un plan desarrollado. Ha impulsado su propio Plan de Bioclimatización, centrado en la instalación de sistemas de refrigeración adiabática —basados en la evaporación de agua— junto con paneles solares fotovoltaicos para abastecerlos de energía renovable. Este modelo ha generado controversia entre las familias, que cuestionan que se trate de un sistema diseñado para usos industriales, no contemplado en el marco legislativo para centros escolares. Según datos de la Consejería, el plan suma 532 actuaciones ejecutadas y una segunda fase en marcha que alcanza a otros 80 centros educativos. Pero el ritmo no llega

todo lo rápido que se necesita a los casi 5.000 centros públicos. El Sindicato de Enseñanza de CCOO de Córdoba acaba de evidenciar la incongruencia que supone que el alcalde haya puesto todo a todo el recinto de la Feria para bajar “hasta 18 grados” la sensación térmica, pero que haya colegios donde el sol cae a plomo: “Tienen sombras en la Feria pero no en sus colegios”, denuncia Enrique Guerra. La principal reivindicación de las familias andaluzas es el cumplimiento de la Ley de Bioclimatización aprobada en 2020. En Baleares también tienen un plan específico y ha licitado una primera fase de actuaciones en doce centros con obras previstas por más de 16 millones.

En Extremadura, el nuevo gobierno PP Vox ha prometido este mes de mayo un plan que mantenga entre 23 y 27 grados la temperatura en todos los colegios. Hasta entonces, y de momento está solo el anuncio, son los equipos directivos quienes deben decidir las medidas para que los niños no padezcan: cambiar las clases de sitio, no salir al patio o reducir jornadas para evitar las horas centrales, con la pérdida de carga lectiva que eso supone.

Además de la salud y el bienestar, el calor tiene un impacto en la concentración y el rendimiento —igual que pasa con los adultos en el mercado laboral—. El informe de Equitat.org también recoge investigaciones que confirman peores resultados en el informe PISA del alumnado más expuesto al calor: las puntuaciones caen un 0,18% por cada día con más de 26,7 °C, mientras que el rendimiento mejora cuando se reduce la temperatura. Este informe, que ha analizado las aulas catalanas con investigadores de la Universitat Oberta de Catalunya, señala que casi la mitad de los edificios del sistema educativo público, 1.220 de 2.500, son anteriores al año 2000 y, por tanto, sin criterios de adaptación climática. Calcula en 130 millones la inversión necesaria en Catalunya para que los niños y sus profesores dejen de sufrir por calor, un problema que se agrava cada año y que sigue a la espera de una solución global y estructural. De momento, son los alumnos y docentes —en lugar de los edificios escolares— los que se han adaptado a las temperaturas severas.

EL PAIS

La odisea de la PAU: la nota de admisión a la Universidad pública sube 1,5 puntos en una década

La cifra pasa del 8,6 al 10,14 sobre 14. La epidemia de sobresalientes en Bachillerato y la falta de oferta en estos campus contribuyen al alza

ELISA SILIÓ / NACHO CATALÁN. 01 JUN 2026

Este lunes arrancan los exámenes de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), un autentico martirio emocional para más de 300.000 jóvenes y sus familias pendientes de la milésima para entrar en el grado deseado tras dos años de hincar mucho los codos. Y el suplicio aumenta cada año, a medida que se encarecen las puntuaciones. En una década (de 2016 a 2025) la nota de admisión —la calificación final con la que un aspirante compite para entrar en la carrera, suma de la nota de Bachillerato y los exámenes de materias generales y específicas (cuatro puntos más en juego)— ha subido casi punto y medio: del 8,67 al 10,14 sobre 14.

De forma que los nuevos universitarios que entran con la máxima puntuación (de 12 a 14) han pasado de representar el 8% en 2015 al 21% una década después. De hecho, el 95% de los inscritos en Medicina está en esa franja, el 68% en Matemáticas, el 56% en Veterinaria o el 42% en Enfermería.

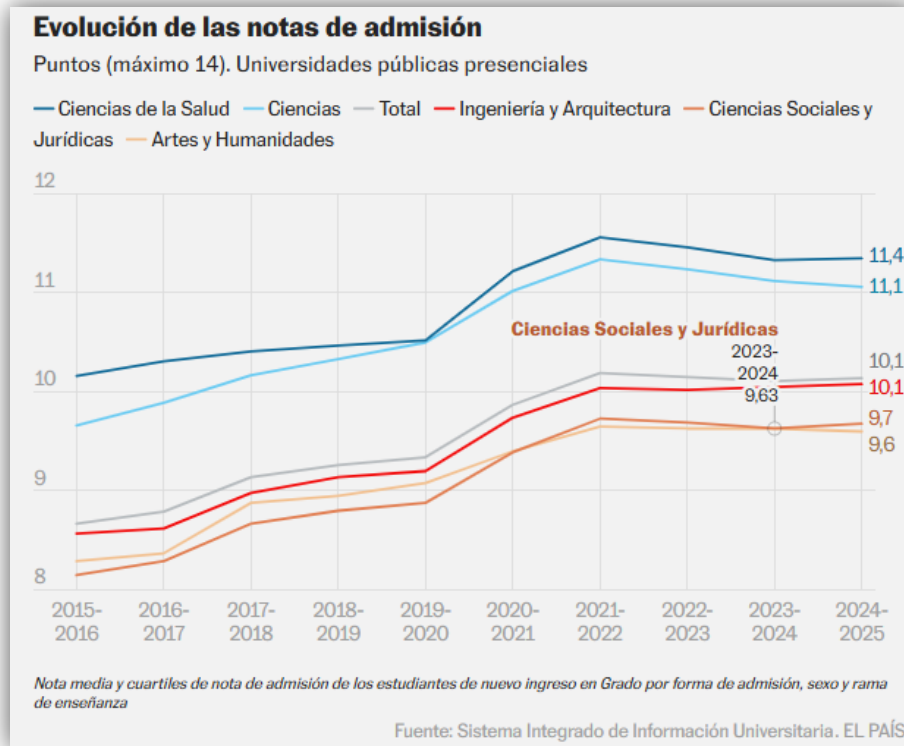
No se observa una brecha enorme entre comunidades. Se queda algo descolgada Islas Baleares con un 8,89 de media de admisión, y el resto se mueve desde el 9,46 de La Rioja al 10,54 de Navarra, 10,51 en el País Vasco y 10,5 en Madrid.

El alumno que no entra en el grado deseado y puede permitirse pagar o endeudarse, se inscribe en un centro privado (de 8.000 a 23.000 euros anuales). Es posible que la demanda en la pública comience a bajar el próximo curso, porque en 2008 empezaron a nacer menos niños en España y las cohortes con edad potencial de ingresar en la universidad van a menguar. Pero también han ingresado en las aulas preuniversitarias muchos niños inmigrantes, que pueden cambiar la dinámica. Aunque la proporción de este colectivo que llega a la Universidad es mucho menor que la de los alumnos nacidos en España.

¿Y qué explica este aumento de la nota que desencadena depresiones y ataques de ansiedad a miles de jóvenes deseosos de entrar en la carrera de sus sueños? “En estos 10 años se han visto dos efectos en el aumento de la nota. Por un lado, el poner un modelo de PAU diferente en el 2016/2017 [sobre 14, con exámenes voluntarios], la EBAU, y a partir del 2019-2020 las adaptaciones por la pandemia”, explica Conchi López, presidenta de la sectorial de Docencia de la conferencia de rectores (CRUE).

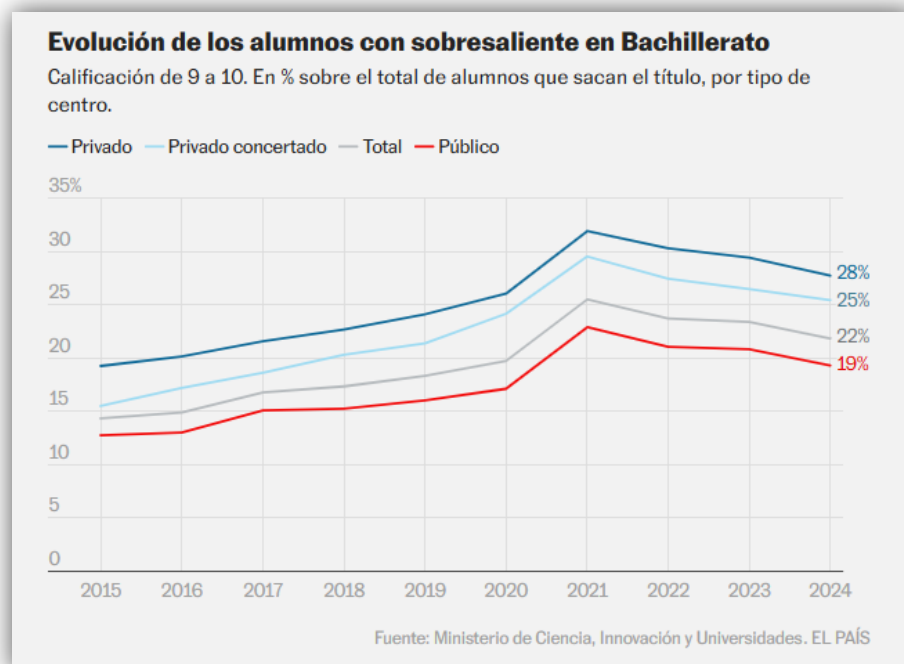
Al no haber clases presenciales durante la covid, se facilitó que los alumnos aprobasen el Bachillerato —aumentando, por tanto, el número de inscritos en la PAU— y en los exámenes podían elegir entre más opciones de pregunta. “Desde el curso pasado se está corrigiendo, al reducirse la *optatividad*, pero no se han desplomado las notas. Ha sido un ligero ajuste”, prosigue la rectora de la Universidad de Cantabria.

“Además de la evolución en el modelo de examen, a veces aparecen titulaciones que tienen mucha demanda y eso dispara muchísimo la competitividad. Los estudiantes se preparan muchísimo las pruebas”, añade López.



Otro dato incuestionable es la epidemia de sobresalientes en Bachillerato. Ante una competencia cada vez mayor por los grados más demandados, los colegios privados comenzaron en 2017 (con el cambio al modelo a una puntuación sobre 14) a hinchar las notas para asegurarse que sus alumnos entraban (el 60% de la nota depende del expediente del centro). A la escalada se sumaron los concertados y, por último, y a cierta distancia, los públicos, cuando sus profesores se cansaron de ver que muchos alumnos brillantes se quedaban fuera.

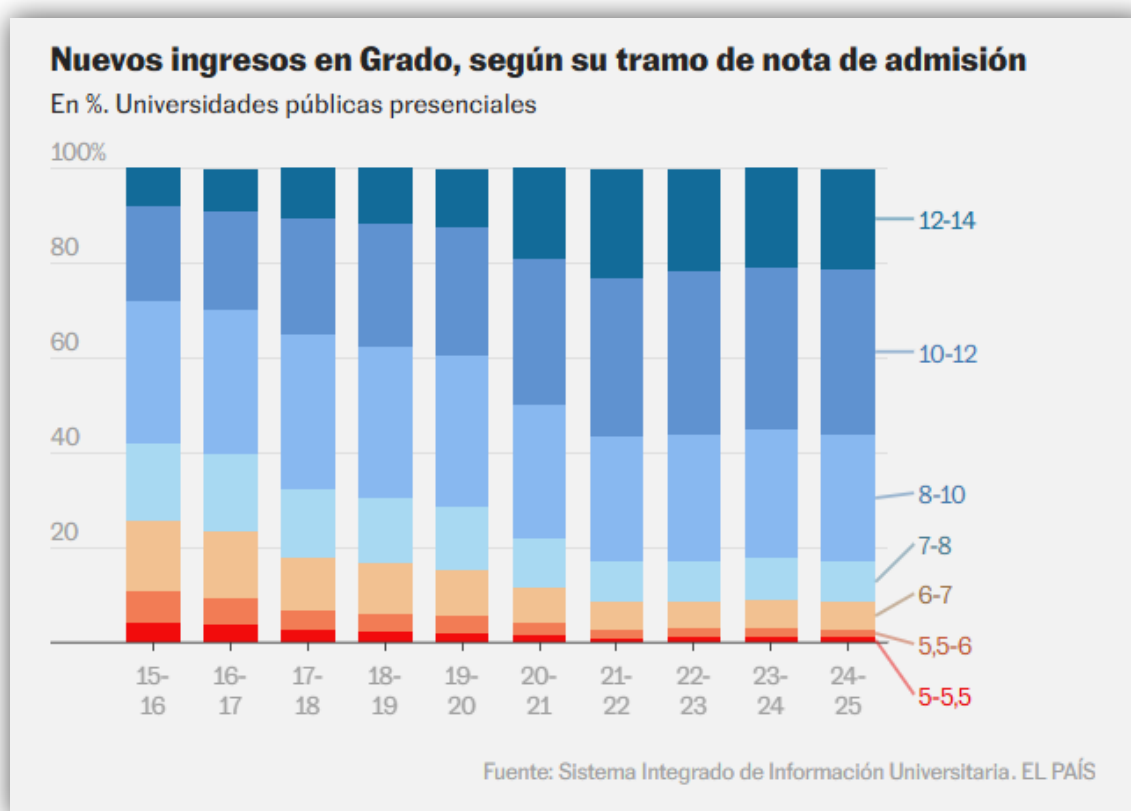
Pero, por suerte, esta injusta inflación de dieces —castiga a quien verdaderamente lo merece— empieza a amainar. El 13,3% de los estudiantes que se presentaron a la convocatoria ordinaria de la PAU terminó el Bachillerato con una media de sobresaliente (entre el 9 y el 10) en 2015, frente a un 20,6% en 2024. Alcanzó, incluso, el 25,5% en 2021.



Esta bajada en los sobresalientes en Bachillerato no es suficiente para que se desplome la admisión. Esta se calcula en base a la nota del centro (60% del total) y los exámenes genéricos de la PAU (40%) sobre 10. Además, quien quiere entrar en una carrera con una nota muy alta, se presenta a las materias optativas que permiten puntuar sobre 14.

“Es una emergencia nacional”, espetó un periodista a la ministra de Ciencia, Innovación y Universidades hace unas semanas tras un acto. Y Diana Morant confirmó pesarosa con la cabeza. “Estamos en récord histórico de alumnos, 1,8 millones [entre grado, máster y doctorado] y en un momento clave. Porque o reforzamos el sistema público de universidades o corremos el riesgo de que el contrato social se rompa”, reconoció Morant en un discurso posterior.

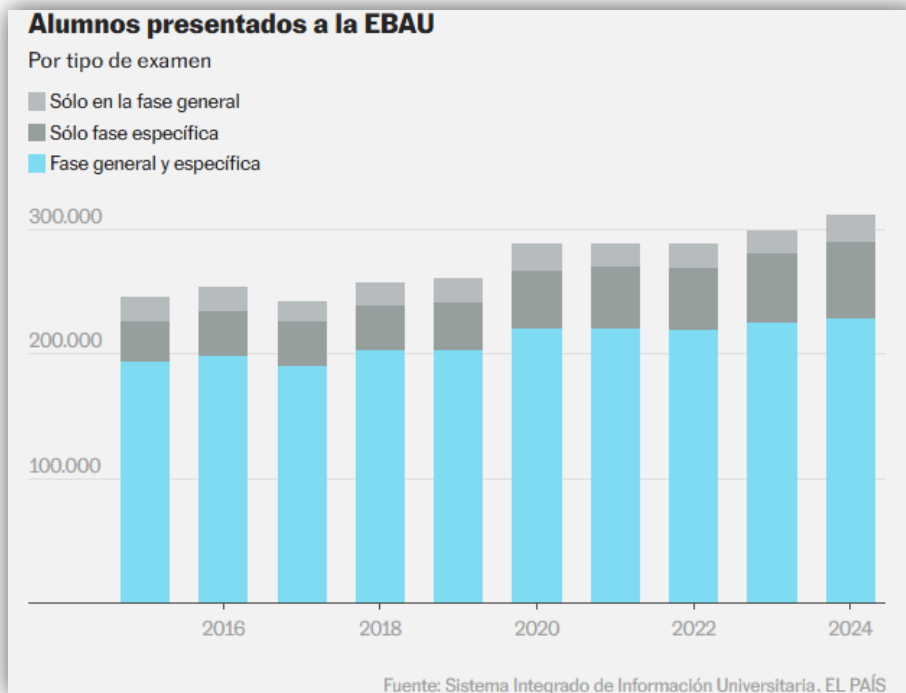
El pasado curso ingresaron en primero de carrera 11.318 universitarios menos que una década antes (-4%) en la red pública, pese a haber 32.081 inscritos más en el cómputo total. En paralelo, el alumnado crecía en 43.399 personas en las privadas (+44,2%), que no paran de abrir centros enfocados en carreras de gran demanda. Unos y otros campus hacen ensayo y error en busca de la titulación que triunfe. En la última década, las titulaciones han crecido un 9,9% en la red pública y un 61,3% en las privadas. La gran brecha se observa en los másteres, etapa en la que las privadas inscriben a más alumnos que en la pública.



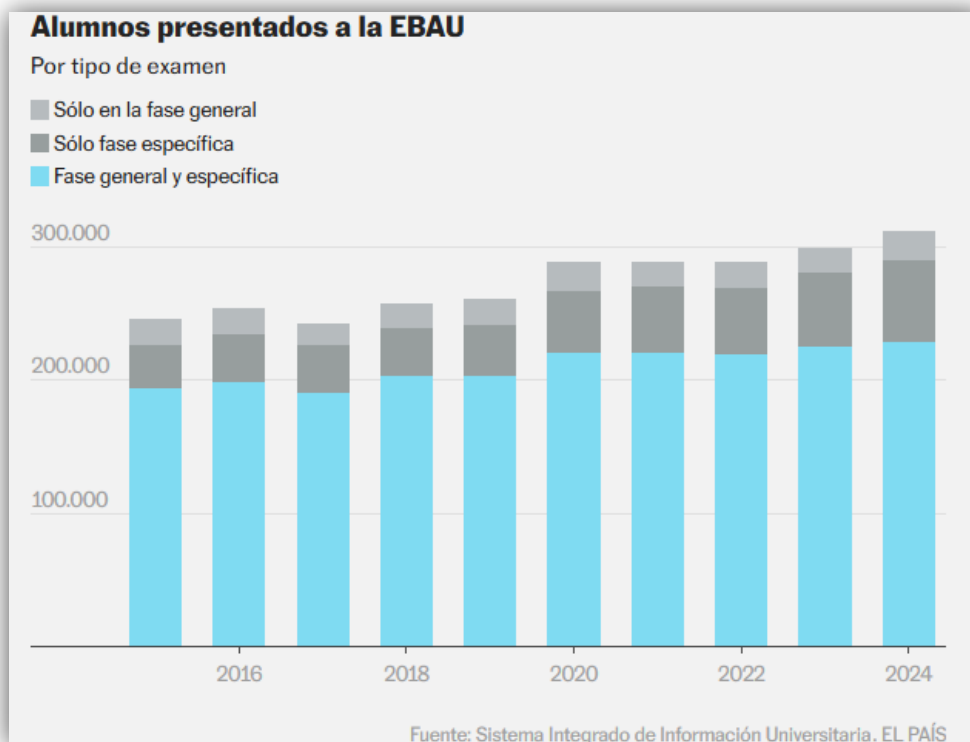
“No tenemos suficientes plazas públicas y ojalá las hubiera”, añadió la ministra. “Un gran porcentaje de nuestra población tiene que recurrir a un préstamo familiar para poder pagar la carrera de sus hijos. En la última década, las plazas ofertadas en la universidad pública han subido un 2% y un 100% en la privada”. Los préstamos para estudiar se han multiplicado por cuatro en ese tiempo, hasta suponer el 13,8%, según la Asociación de Usuarios Financieros (ASUFIN).

César González, secretario ejecutivo de la coordinadora de asociaciones de estudiantes de la red pública CREUP, coincide con Morant: “La subida de la demanda de plazas no se corresponde con un aumento de plazas y esto conlleva una subida de las notas de corte y el ascenso de la universidad privada”.

Los gobiernos autonómicos anuncian nuevos grados, como Inteligencia Artificial o Ciberseguridad, y amplían plazas de Matemáticas o Ciencias Físicas, pero no en la proporción que reclama el mercado laboral y, por ende, las familias. Miles de aspirantes se quedan fuera cada año y el ascensor social se tambalea.



La partida nominal (sin restar la inflación) de los campus públicos de antes de la crisis de 2012 no se recuperó hasta 2021. Mayoritariamente las universidades cuentan con más fondos, pero se dedican a terminar con la precariedad de las plantilla (49% de media temporal), mejorar las instalaciones y, sobre todo, cada vez en más comunidades a condonar las matrículas de los buenos estudiantes no becados. Con estos mimbres, los centros públicos se ven incapaces de ofertar suficientes plazas en las carreras con mucha demanda —necesitarían más espacios y profesores—, cuando el alumnado universitario no ha parado de crecer.



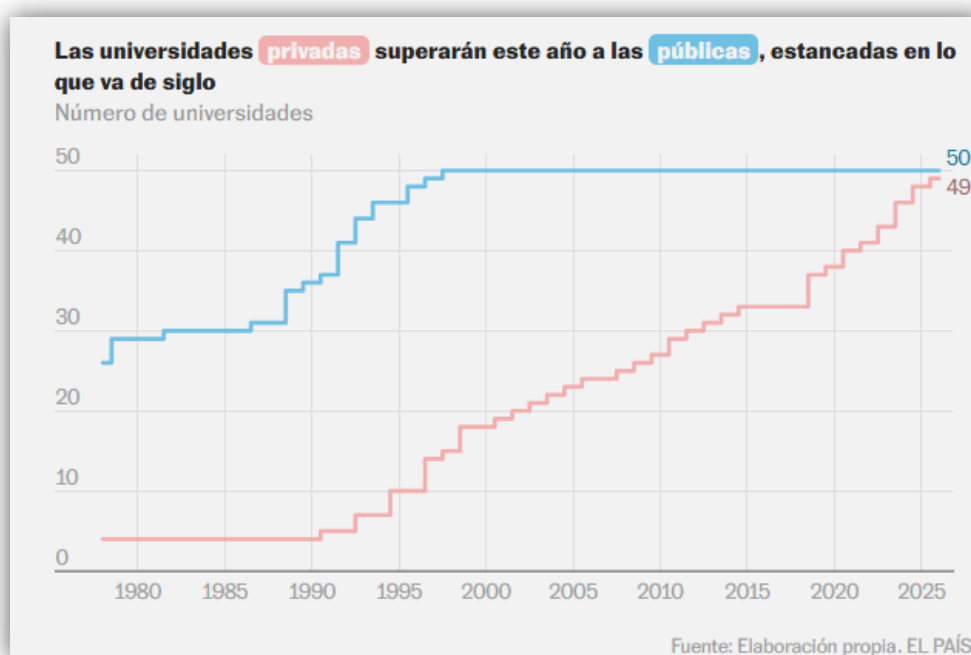
La Universidad pública deja a miles de alumnos fuera de grados muy demandados y de los que el mercado reclama más personal cualificado; pero también pierde alumnado en comunidades que se están desangrando demográficamente —de ahí que opten por bonificar a los buenos estudiantes, para que no emigren a universidades de otras regiones— o en títulos con poco tirón pese a su buena empleabilidad, como Geomática (los antiguos topógrafos) o los grados relacionados con la agricultura.

Y existen otros títulos sin muchos alumnos pero que convierten a la Universidad en la cuna del conocimiento, como muchas carreras de humanidades. “Hay una responsabilidad de la Universidad pública de conservar los grados. A lo mejor a corto plazo no tienen mucha demanda, pero son esenciales”, razona la rectora de Cantabria. “Recuerdo cuando la gente decía que teníamos que cerrar Matemáticas, que no tenía apenas gente. ¿Qué hubiese pasado? Porque ahora está en la cresta de la ola. Las privadas, lógicamente, no tienen que hacer esa salvaguarda”.

Existe, en definitiva, en la red pública una sobreoferta de títulos nuevos que nacieron al albur del plan Bolonia (2007) —desde entonces cada universidad puede diseñar el grado que quiera sin ajustarse a un catálogo estatal— que no han cuajado y, a su vez, títulos de enorme necesidad de los que se ofrecen un número de plazas muy rárano. La desproporción mayor se da en Matemáticas y Ciencias Físicas de la Complutense: 800 aspirantes para 25 plazas. Este curso el último alumno entró con un 13,68 sobre 14. La Complutense, que tiene que devolver a la Comunidad de Madrid un crédito de 34,5 millones, no se plantea abrir más plazas, mientras las privadas corren para hacerlo.

En Madrid ya hay más alumnos en primero de Medicina en la privada y pronto serán mayoría, porque las facultades públicas inscriben a 400 alumnos menos que hace una década, frente a los 1.200 más en la privada y subiendo. Y es que, a falta de financiación, las excelentes facultades públicas —que posicionan siempre a un altísimo porcentaje de sus alumnos entre los mejores del MIR— reducen plazas para que la calidad no se resienta. Los ministerios de Sanidad y Universidades acordaron en 2023 financiar 700 plazas extra, aunque las competencias están transferidas, para frenar la sangría.

La capital es el espejo en el que se mira el resto de España. Previsiblemente, este 2026 las universidades privadas (49) superarán en número a las públicas (50), estancadas en lo que va de siglo.



La grieta en la nota de admisión se ha ampliado de forma muy proporcional en las cinco áreas de conocimiento: de los 1,19 puntos en Ciencias de la Salud a los 1,53 en Ciencias Sociales. A la cabeza siguen las carreras sanitarias (11,35 sobre 14 el pasado curso), seguidas por ciencias (11,06), las ingenierías (10,08) y cerrando las ciencias sociales (9,68) y las humanidades (9,6).

Entrar en Medicina y las carreras en su órbita (Biomedicina, Genética, Neurociencia...) es casi un imposible, pero también Enfermería o Psicología son tremendamente exigentes. En ciencias tiran de la media hacia arriba los grados de Matemáticas, Ciencias Físicas —a los que se accedía con un cinco hace 25 años— o el reciente Ciencias de Datos. Y las ingenierías viven un repunte tras pasar un bache paralelo a la bajada en los salarios de estos profesionales. Criminología, Relaciones Internacionales, Educación y los dobles grados engordan las notas del área social.

Ante este escenario de escasez, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), que es financiada por el ministerio de Morant, va a lanzar 20.380 plazas nuevas entre el curso que viene y 2029: un 47% más de grado y 42% de máster. Pero esta medida no es suficiente ni una solución para muchos jóvenes de 18 años, que necesitan vivir una experiencia universitaria plena. Tutores de la UNED imparten clases *in situ* en muchas ciudades, pero no es lo mismo.

La UNED va a abrir plazas “de alta demanda y de elevado valor estratégico”, pero hay que andar con pies de plomo. “Hay desajustes de sobrecualificación. Es decir, no por aumentar infinitamente la oferta de talento vamos a poder hacer que la demanda responda. Hay que buscar el equilibrio y ello requiere más colaboración entre universidad y empresa”, opinó en marzo Pablo Claver, director general de Russell Reynolds Associates, en la presentación del anuario de la Fundación Conocimiento y Desarrollo.

Es decir, no tiene sentido abrir más facultades o plazas de una carrera si luego no hay empleo, solo para cumplir los deseos de los jóvenes. Se gradúan, por ejemplo, casi 10.000 jóvenes en Psicología cada curso y 2.600 criminólogos que el mercado laboral no absorbe.

El secretario ejecutivo de CREUP, que está terminando el grado en Gestión y Administración Pública en la Complutense, echa en falta “un mapa de titulaciones que nunca se ha hecho para ver las verdaderas necesidades”. A su juicio, primero cada autonomía debería hacer una cartografía y después una común nacional. Y remarca: “Hay que dar la oportunidad a la gente de estudiar en una universidad pública de su ciudad, porque acceder a una vivienda a un precio razonable es imposible”.

Las empresas consideran que los grados, especialmente en la red pública, tardan en ponerse en marcha y se llega tarde. La rectora López lo reconoce. “La toma de decisiones en las universidades públicas, por temas de gobernanza, es mucho más democrática y asamblearia”.

Pero López añade: “Creo que el problema de las universidades públicas es más de financiación que de falta de rapidez. Necesitan que la comunidad autónoma les den recursos y hay mucha diferencia entre unas y otras. Están limitadas en algunos sitios para poner más plazas o abrir grados”. Este septiembre en la Universidad de Cantabria incluyen en el catálogo la carrera de Inteligencia de Negocios y otra en Analítica de Datos y Gestión de Proyectos Internacionales de Ingeniería Civil, pero la rectora se sabe dichosa, pues están “bien” de financiación. Muchas públicas no lo pueden decir lo mismo.

EL MUNDO

Arranca una Selectividad todavía desigual y con atajos para sacar nota: en 12 autonomías se puede brillar sin saber nada de Kant

Fracasa el plan para homogeneizar la PAU. Los exámenes son distintos y aún permiten descartar bastante temario. En Filosofía hay preguntas test

Olga R. Sanmartín. Madrid. 1 junio 2026

Con el primer examen hoy en Madrid, la Selectividad arranca esta semana en toda España menos en Castilla-La Mancha y Cataluña -que lo harán la semana próxima- sin que universidades y comunidades autónomas hayan homogeneizado los exámenes. Ni siquiera en las regiones gobernadas por el PP han logrado consensuar la prueba «común» que prometieron elaborar. Hay algunos avances, como unificar el nombre (PAU), más o menos las fechas, los criterios de corrección ortográfica y algunas estructuras, pero en cada región se han dispuesto de forma diferente las preguntas, la puntuación asignada a cada una de ellas, la importancia que se da a cada contenido o incluso el temario.

El examen de Historia de la Filosofía, entre otros, es un ejemplo de ello. En Madrid y Galicia entran 12 autores y en Extremadura, nueve. Hay dos comunidades, Aragón y Castilla y León, que ponen preguntas tipo test en una prueba que se supone que tiene como objetivo argumentar y desarrollar ideas, mientras que otros exámenes exigen disertaciones de 800 palabras.

Y también existen diferencias en el grado de picaresca que se consiente en cada territorio. Hay 12 autonomías que permiten brillar en la prueba, sacando una nota de 7 sobre 10 o más, sin saber estudiado nada sobre Kant, Descartes, Hume u otros autores de la etapa histórica de la Filosofía Moderna, según la comparación realizada por EL MUNDO de todos los modelos de examen de esta asignatura que las universidades de las CCAA tienen colgados en sus webs.

El real decreto que regula los requisitos de acceso a las universidades se aprobó en junio de 2024 con la intención, entre otras cosas, de limitar la manga ancha que, desde el Covid, permitía a los alumnos elegir las preguntas que mejor se supieran. Esta optatividad se llevó a tal extremo que los preuniversitarios podían sacar las máximas calificaciones preparándose sólo una pequeña parte del temario, lo que contribuyó a disparar las notas de corte.

Se supone que esta *ingeniería académica* se iba a erradicar, pero aún persiste este año, a pesar de que el real decreto dice que, aunque «en algunos apartados se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas», «esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación».

Pero la norma no se está cumpliendo. En Castilla y León, Andalucía, la Comunidad Valenciana, Murcia y Navarra hay tanta posibilidad de elección que se puede ignorar por completo el estudio de la Modernidad sin que sus alumnos sufran las consecuencias: pueden sacar un 10 sin saber nada de Kant ni de otros autores de la época.

En Galicia y Cantabria pueden llegar hasta un 9, aunque tendrían que arriesgarse y dejar una pregunta en blanco. Lo mismo ocurre en Cataluña, donde se puede llegar hasta un 8; en la Comunidad de Madrid y La Rioja (hasta un 7,5); en Baleares y Castilla-La Mancha (hasta un 7), y en Extremadura y País Vasco (hasta un 6).

Sólo en Aragón, Canarias y Asturias se suspende, con un 3, si el alumno no se ha preparado este periodo histórico pero se sabe muy bien el resto del temario.

El grado de optatividad es desigual: en todas las preguntas se puede elegir alguna opción en Madrid, Castilla y León, la Comunidad Valenciana, Baleares, Extremadura, Canarias, Castilla-La Mancha, Asturias y Navarra, pero es más reducida en las demás, con distintos grados.

Estas diferencias de criterio entre territorios en una evaluación que la práctica totalidad del alumnado aprueba no tendrían mayor importancia si no fuera porque, estando concebida para ordenar, se enmarca en un momento de escasez de plazas públicas y máxima competitividad entre los alumnos para acceder de ellas. Como la nota que un estudiante obtiene en la PAU de su autonomía le sirve para entrar en la universidad de otra región, estas ventajas que hay en unas comunidades autónomas frente a otras están generando un problema de desigualdad que indigna a las familias.

Por ejemplo, en el comentario de texto de la Selectividad de Murcia el alumno tiene la posibilidad de elegir entre tres autores, cuando en Aragón, Asturias y Canarias sólo se le da uno y en el resto de autonomías se puede escoger entre dos. Esta diferencia condiciona bastante la puntuación final pues de esta pregunta dependen dos, tres e incluso cuatro puntos de diferencia, según los territorios.

Andalucía, La Rioja, Murcia, Canarias o Castilla-La Mancha facilitan por anticipado los textos con más posibilidades de caer en el examen, por lo que sus alumnos tienen más pistas que en otras regiones.

En Cataluña el estudiante puede ganar dos puntos dando su opinión personal sobre si está de acuerdo o no con una argumentación y explicando sus razones.

En Extremadura, por su parte, se conceden hasta 0,75 puntos por comenzar las respuestas «con un título apropiado».

Y Navarra reserva 1 de los 10 puntos del examen a los aspectos formales del texto (respondiendo de forma perfecta a las preguntas sólo se alcanza el 9), mientras en el resto de autonomías las faltas ortográficas, las tildes y los errores léxicos y semánticos restan hasta un punto, pero escribir correctamente no suma.

Algunos de los exámenes mantienen los criterios del año pasado, pero otros se han actualizado para adaptarse al acuerdo promovido por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (Crue) para establecer «criterios comunes» sobre aspectos básicos. Este acuerdo no es de obligado cumplimiento y no ha sido cumplido en todas las autonomías.

Los campus quieren llegar a mayor «armonización» de cara al curso que viene, cuando la prueba tiene que cambiar y hacerse menos memorística y más relacionada con la vida cotidiana de los alumnos. Esto no se ha conseguido del todo este año -ronda el 70%- y en cada región se ha entendido de una forma.

europapress.es

FSIE reclama un Plan Nacional urgente para climatizar los colegios ante las olas de calor y frío

MADRID 1 Jun. (EUROPA PRESS) - La Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) ha vuelto a reclamar a las administraciones públicas la puesta en marcha de un Plan Estratégico Nacional de Climatización "dotado de financiación suficiente". El sindicato quiere que este plan "permita instalar sistemas de ventilación mecánica y calefacción en todos los centros educativos, garantizando así unas condiciones adecuadas de seguridad, salud y bienestar para el alumnado y los profesionales ante las reiteradas olas de calor y frío".

Para FSIE, la climatización en los colegios "sigue siendo una asignatura pendiente". La organización asegura que, aunque no existen datos oficiales sobre la cifra de colegios climatizados, "se sabe que la mayoría de los centros en España no cuenta con un sistema de climatización".

Así, recalca que "algunas de las comunidades más afectadas han multiplicado la inversión en bioclimatización para combatir las altas temperaturas de sus centros educativos". España cuenta con 28.705 centros de enseñanzas no universitarias, de los cuales 19.323 son públicos y 9.382 concertados y privados. Las olas de calor, cada vez más largas e intensas, según los datos de la AEMET, desatan cada año una lluvia de

denuncias ante las consejerías de educación de las comunidades autónomas más afectadas. "Nos preocupa la falta de preparación de los centros educativos de España.

No podemos seguir aceptando, año tras año, que miles de alumnos y docentes trabajen en aulas con temperaturas extremas. No es un problema puntual ni pasajero. Es una realidad estructural que se agrava con los cambios del clima y que necesita una respuesta decidida por parte de la administración", ha explicado el secretario general de FSIE, Enrique Ríos.

El sindicato lleva años denunciando que "la mayoría de los centros no están preparados ni para el calor ni para el frío". "En muchos casos, se trata de edificios antiguos, mal aislados, con ventanas que no permiten ventilación cruzada, sin toldos ni elementos de sombra, y con infraestructuras eléctricas que no soportan sistemas de refrigeración y/o calefacción", afirma.

▣ EL DEBATE

Un nuevo informe del CEU revela las carreras con mayores salidas profesionales

La IA empieza a influir en la orientación académica y profesional, tanto por su impacto en las oportunidades futuras como por el uso de herramientas capaces de ofrecer recomendaciones

Sandra Ordóñez. 01 jun. 2026 -

La empleabilidad se ha convertido en un factor clave en la elección de estudios superiores entre los jóvenes españoles. En un mercado laboral marcado por la automatización y la inteligencia artificial, el valor de una carrera ya no depende solo del acceso al primer empleo, sino de su capacidad para favorecer trayectorias profesionales sostenibles.

Este contexto refuerza la demanda de perfiles que combinen competencias técnicas, habilidades humanas y capacidad de adaptación. Al mismo tiempo, la IA empieza a influir en la orientación académica y profesional, tanto por su impacto en las oportunidades futuras como por el uso de herramientas capaces de ofrecer recomendaciones más ajustadas a la evolución del mercado laboral.

Así, aprovechando hoy el inicio de las Pruebas de Acceso a la Universidad en algunas comunidades españolas, la Cátedra Universidad CEU San Pablo y The Adecco Group presenta el informe «Carreras universitarias con mayor empleabilidad en España 2026-2027», con el objetivo de analizar las carreras universitarias mejor percibidas en el periodo, a partir de un enfoque integral que combina evidencia empírica, percepción de los agentes del mercado laboral y análisis del contexto económico y educativo. Para ello, se ha consultado a más de 2.000 universitarios y más de 600 empresas a través de la metodología MaxDiff 1 (Maximum Difference Scaling).

La percepción en empleabilidad

Los resultados del estudio muestran una estructura claramente jerarquizada en torno a la percepción de empleabilidad de las distintas titulaciones universitarias. Las carreras técnicas, especialmente las relacionadas con la digitalización, la ingeniería y la tecnología, concentran las mayores ventajas competitivas en términos de oportunidades laborales.

A nivel general, combinando la percepción de empresas y estudiantes, el análisis refleja que Ingeniería Informática (68,3%), Ingeniería de Software (64%) e Ingeniería de Energías Renovables (61,4%) encabezan la percepción de carreras con mayores salidas profesionales. En el extremo contrario, Historia del Arte (82,7%), Filosofía (79,8%) e Historia (77,1%) aparecen asociadas a menores oportunidades de inserción laboral.

Si ponemos el foco en la percepción de empresas y en la de universitarios hay similitudes, pero también algún punto diferenciador. En concreto, entre los universitarios, las tres titulaciones consideradas con mayor empleabilidad son Ingeniería Informática (65,4%), Ingeniería de Software (59,5%) e Ingeniería de Energías Renovables (57,7%), Medicina (55,6%) e Ingeniería de Telecomunicaciones (53,8%). Por el contrario, las tres carreras percibidas con menor salida profesional son Historia del Arte (81%), Filosofía (78,3%) e Historia (76%).

En el caso de las empresas, las titulaciones más valoradas son Ingeniería Informática (62,8%), Ingeniería de Software (59,3%) e Ingeniería de Telecomunicaciones (51,1%), Ingeniería de Energías Renovables (50,8%) y Medicina (48,9%); mientras que las percibidas como menos empleables corresponden a Historia del Arte (76,9%), Filosofía (72,4%) e Historia (70,1%), las mismas que para los universitarios, pero con porcentajes menores en los tres casos.

Por todo ello, el estudio evidencia una elevada coincidencia entre universitarios y empresas respecto a las carreras con mayor empleabilidad, especialmente en ámbitos STEM y sanitarios. Ingeniería Informática, Ingeniería de Software, Telecomunicaciones o distintas ramas de ingeniería industrial y energética aparecen de

forma recurrente entre las titulaciones más valoradas. Medicina mantiene también una posición sólida gracias a la elevada demanda estructural de profesionales sanitarios.

Los resultados confirman además que el empleo es cada vez más tecnológico y que la transformación digital se ha convertido en un requisito transversal para gran parte del tejido productivo, incluso en sectores tradicionalmente alejados del ámbito tecnológico.

En paralelo, las titulaciones vinculadas a humanidades y algunas ciencias sociales continúan asociándose a menores oportunidades laborales. Historia del Arte, Filosofía, Historia o Filologías aparecen de forma recurrente entre las carreras percibidas con menor empleabilidad, tanto por universitarios como por empresas.

No obstante, el informe subraya que estas disciplinas cuentan con un amplio potencial de desarrollo en el actual mercado laboral, especialmente por su aportación en competencias transversales, pensamiento crítico, comunicación, análisis cultural, comprensión social y capacidad de adaptación. Aunque tradicionalmente han sido percibidas como titulaciones con una empleabilidad menos directa, esta situación abre una oportunidad estratégica para reforzar su conexión con el tejido productivo y visibilizar mejor el valor diferencial que aportan sus egresados. En este sentido, el reto pasa por fomentar esa conexión y mejorar la transferencia de competencias hacia entornos profesionales concretos.

Otro de los hallazgos más relevantes es que ni universitarios ni empresas consideran la titulación universitaria como el principal factor de éxito en la inserción laboral, sino que valoran otros. Ambos colectivos otorgan un peso creciente a elementos como las competencias transversales, la experiencia práctica, la capacidad de adaptación y las habilidades interpersonales.

Por su parte, el análisis por sectores y ramas de actividad potencia la idea de que la empleabilidad empresarial es cada vez más técnica, aplicada y especializada. Las empresas priorizan perfiles alineados con funciones concretas y valoran especialmente la capacidad de aportar soluciones reales dentro de la organización.

Las carreras con más salidas

En el sector primario, las carreras percibidas con mayor salida profesional por las empresas son Ingeniería Informática, con un 77,4%; Ingeniería de Software, con un 57,1%, y Medicina, con un 47,6%.

En el sector industrial, el ranking lo encabeza Ingeniería de Energías Renovables / Ingeniería Energética, con un 58,5%, seguida de Ingeniería de Software, con un 57,3%, e Ingeniería de Telecomunicaciones, con un 56,1%. Este resultado refleja el peso creciente de la transición energética y la digitalización en la industria y cómo las empresas del sector creen que estas carreras tendrán mejores salidas profesionales.

En el caso de la construcción, las titulaciones percibidas con mayor salida profesional son Ingeniería Informática, con un 57,5%; Medicina, con un 50%, e Ingeniería Eléctrica, también con un 50%. La presencia de perfiles técnicos vuelve a mostrar que la empleabilidad se vincula cada vez más a capacidades aplicadas y especializadas.

En torno al sector servicios y comercio, las carreras más valoradas por las empresas son Ingeniería Informática, con un 64,1%; Ingeniería de Software, con un 60,7%, e Ingeniería de Telecomunicaciones, con un 52,4%. En este caso, el predominio de titulaciones digitales confirma que la transformación tecnológica ya no se limita a sectores estrictamente tecnológicos, sino que atraviesa también actividades de servicios y consumo.

Por otro lado, el estudio también detecta diferencias generacionales en la forma de entender la empleabilidad. Aunque todas las generaciones coinciden en situar tecnología y salud como los ámbitos con más futuro, la generación Z muestra una mayor preocupación por la inserción rápida en el mercado laboral, mientras que millennials y generación X priorizan la estabilidad y la sostenibilidad profesional a largo plazo.

INFORMACIÓN

La consellera de Educación desacredita la huelga y la encuesta sindical al profesorado

Carmen Ortí cifra en un 11 % el seguimiento del paro en las aulas y niega que la mayoría de los docentes estén a favor de secundarlo con base a los datos oficiales

A. Fajardo. Alicante 01 JUN 2026

La Conselleria de Educación se ha escudado, tras la escalada de la tensión de los docentes, al inicio de la cuarta semana de la huelga indefinida, en que solo un 11 % del profesorado está secundando el paro en las aulas. Ha tirado de este argumento y ha vuelto a desacreditar la encuesta en la que participaron más de 30.000 docentes durante este fin de semana, cuyos resultados le han servido a los sindicatos mayoritarios para negarse a firmar un acuerdo y para exigir a la Generalitat una nueva oferta.

La consellera Carmen Ortí ha subrayado que, de los 78.000 docentes de la educación pública valenciana, solo 30.000 participaron en la encuesta de los tres sindicatos, y que el seguimiento de la huelga era del 11 % a las

11.00 horas. "No se puede decir, por tanto, que la mayoría del profesorado está a favor de la huelga cuando no la está secundando", ha señalado.

Asimismo, ha reiterado la voluntad de la conselleria de seguir negociando pese a haber presentado "la mejor propuesta de la historia para los docentes". En este sentido, ha explicado que el profesorado valenciano se situará en condiciones similares a las pactadas en Cataluña y mucho mejores que las de otras comunidades autónomas donde ha habido acuerdos en materia educativa. "Quiero recordar que estarán entre los mejor pagados de toda España, solo por detrás de autonomías con regímenes especiales de financiación", ha remarcado.

Respecto a la exigencia sindical de derogar la Ley de Libertad Educativa, Ortí se ha amparado en que dicha ley fue aprobada por la mayoría democrática de las Cortes y que los sindicatos pretenden suprimir el derecho de las familias a elegir la lengua en que se comunican con el centro educativo.

"Tres sindicatos pretenden imponer su criterio frente a una ley aprobada por la mayoría democrática, una ley que da a las familias la oportunidad de elegir y este Consell no va a ir en contra de la libertad de elección de las familias", ha agregado.

Además de cargar contra el STEPV, UGT y CC OO por este motivo, la dirigente autonómica ha denunciado también que las organizaciones sindicales están utilizando canales de Telegram para "difundir versiones de lo que ocurre en la mesa de negociación que no se corresponden con la realidad, presentando avances como bloqueos y generando alarma entre el profesorado con información no veraz".

Quejas de familias

Ortí ha explicado que la Conselleria está recibiendo numerosas quejas de familias preocupadas por situaciones registradas en algunos centros educativos durante las jornadas de protesta. Entre ellas, ha citado el caso trasladado por una madre de Polop que ha denunciado esta mañana que en su centro educativo han obligado a todo el alumnado a estar todo el día en el patio pese al calor. En este mismo sentido, ha dicho, se han recibido numerosas comunicaciones de familias a lo largo de la mañana.

"El conflicto laboral entre adultos no puede convertirse en un perjuicio para los niños y las niñas. Los alumnos tienen derecho a recibir educación y esta Conselleria va a defender ese derecho", ha afirmado.

Asimismo, la consellera ha advertido de que existen docentes que desean ejercer su derecho a acudir a trabajar y que están sufriendo coacciones por dar clase. "Ningún trabajador debería sentirse coaccionado en el ejercicio de sus derechos. Tan legítimo es hacer huelga como no hacerla", ha señalado.

La oferta económica

Según la información difundida por la Conselleria de Educación, la evolución retributiva prevista para el profesorado entre 2026 y 2028 combina el acuerdo autonómico valenciano y el Acuerdo Marco estatal. El documento señala que el *complemento autonómico* aportará una subida lineal de 200 euros mensuales brutos para todos los docentes, distribuida en tres tramos: 75 euros en 2026, otros 75 euros en 2027 y 50 euros en 2028. A esta cantidad se suman los incrementos derivados del acuerdo estatal, que varían en función del salario base de cada perfil docente.

De acuerdo con las estimaciones de la conselleria, un maestro sin sexenios pasará de percibir 2.529 euros mensuales brutos a 2.915,58 euros en 2028, lo que supone un aumento de 386,58 euros al mes y una mejora acumulada del 15,3 %. Por su parte, un maestro con tres sexenios alcanzará los 3.365,38 euros mensuales, con una subida de 416,49 euros (+14,1 %). En el caso del profesorado de Secundaria sin sexenios, el salario mensual bruto aumentará de 2.858,35 euros a 3.268,39 euros, mientras que los profesores con tres sexenios pasarán de 3.278,24 euros a 3.718,19 euros, lo que representa incrementos de 410,04 y 439,95 euros mensuales, respectivamente.

El documento precisa además que el salario de partida ya incorpora una subida estatal del 1,5 % correspondiente a 2026. Sobre esa base, en 2026 se añadirá el 0,5 % restante del acuerdo estatal junto con los primeros 75 euros del acuerdo valenciano. Posteriormente, en 2027 y 2028 los incrementos estatales se aplicarán sobre el salario consolidado del año anterior antes de sumar los nuevos tramos autonómicos. En el documento se compromete a que el tramo de +50 euros de 2028 sea revisable al alza según la evolución del IPC.

EL MUNDO OPINIÓN

Partirle el mentón a una docente

Es terrible la imagen de la profesora valenciana estampada violentamente contra el suelo por un inspector de Policía ataviado de antidisturbios

Antonio Lucas. Lunes, 1 junio 2026

La televisión y las páginas principales de los periódicos repiten la imagen de la profesora valenciana estampada violentamente contra el suelo por un inspector de Policía ataviado de antidisturbios. La mujer asistía a una manifestación de docentes para reclamar mejoras laborales. *Una concentración pacífica. Este era el peligro que alojaba, el delito que merecía empujón.* El inspector le ha partido la cara. La avilantez de la autoridad se ha cebado con ella.

Los profesores, maestros y educadoras infantiles llevan semanas en huelga en varias ciudades españolas. *También los médicos de la Sanidad Pública protestan contra las carencias, el exceso de horas, la falta de recursos, los salarios por el suelo.* De las que importan en el ámbito de lo público, docentes y médicos son dos profesiones necesarias y complejas. Tratan directamente con material sensible: niños, jóvenes y enfermos. El acoso sucesivo de los espacios de la educación y de la sanidad pública es otro mal por donde se achica una democracia. La izquierda desatiende en ocasiones igual que la derecha. Y me detengo seis o siete líneas en la derecha: el presidente de la Generalitat Valenciana, Juan Francisco Pérez Llorca, ha embestido los micrófonos para decir a la altura de la espumilla que la violencia contra los profesores es igual a la violencia que padece su partido. Otro indeseable. Su partido es el PP de Valencia y no ha dado respuesta clara de la actividad de Carlos Mazón en el día de la Dana que dejó 238 muertos. Es de una malformación política brutal insinuar que las reclamaciones de una manifestación sosegada de docentes tiene en común la violencia con las demandas impecables de los familiares cabreados por la desidia de un Gobierno de embusteros como aquel. *Lo advertía Nietzsche: "El desierto avanza".*

El abuso policial contra la docente vale para cualquiera que sale a protestar teniendo razón. Esta furia desigual que desprecia a quienes ayudan a educar es un símbolo nítido de degeneración, otra vez más. Quiero recordar a esos profesores, los míos, que me enseñaron a escribir bien y nunca sumaron a la corrección ortográfica un sopapo. A los amigos que trabajan hoy con firme decencia para que sus alumnos tengan, si quieren tener, idea de las cosas. La educación sustenta firmemente toda nuestra vida. Partirle el mentón y el tabique a una profesora por denunciar las carencias con las que ejerce su oficio está cerca del acto de pegarle fuego a un libro. Tienen la misma raíz. Entonces sientes espanto por la forma inexorable en la que vuelven los peores fantasmas.

▣ EL DEBATE

Inmigración y educación

El desafío de intensidad creciente, derivado de incorporar al sistema educativo una proporción notable de alumnos en desventaja socioeconómica, exige de los poderes públicos la concepción, formulación e implementación de reformas de calado, que permitan avanzar en una solución estructural del problema

Francisco López Rupérez 02 jun. 2026

Recientemente, ha saltado a los medios de comunicación el estudio de FUNCAS titulado «Los límites de la inmigración para el ajuste demográfico en España» (Cebolla Boado & Miyar Busto, 2026). Sobre la base de análisis cuantitativos, los autores han advertido que la inmigración sólo puede ser vista como «un factor de amortiguación, no como una solución permanente al reto demográfico español». Más allá de la cuestión puramente demográfica, el hecho de que en 2025 el 19 % de la población española fuera de origen extranjero –frente al 14 % de la Unión Europea– podría tener consecuencias para nuestra Educación.

Pero esta conjetura se hace evidente cuando se centra la mirada en la infancia y se concluye, de acuerdo con el citado informe, que «el 40 % de los niños de 0 a 4 años tiene hoy algún vínculo con la inmigración» (pág.14). Teniendo presente que la inmensa mayoría de nuestra inmigración es de origen económico y pertenece, por ello, a una población en desventaja social, esa cifra, relativa a la proporción de las cohortes de menor edad, constituye un predictor cuasi infalible de la composición futura de nuestra población escolar, cuando menos en las etapas obligatorias.

Aun cuando se pueda lograr, más adelante, una ordenación racional del fenómeno de la inmigración, lo cierto es que a los niños que están con nosotros habríamos de atenderles lo mejor posible, desde la convicción empíricamente fundada de que la educación constituye una herramienta de integración y la palanca de movilidad económica y social más segura. Pero si hay una evidencia claramente ratificada, a lo largo de décadas, por una abundante investigación procedente tanto de la academia como de los organismos internacionales, es que el nivel socioeconómico de los alumnos constituye un importante hándicap, a nivel estadístico, para su rendimiento escolar. Ello nos advierte de que los efectos de una inmigración desordenada sobre la educación española son perfectamente predecibles, a menos que se acierte ampliamente, mediante políticas eficaces, a la hora de responder a ese notable desafío que tenemos ante nosotros.

Dejando a un lado, por el momento, las políticas de compensación educativa centradas en las familias, cabe fijar la atención en aquéllas que están centradas en cada alumno y que se desarrollan en la escuela. El sistema español dispone en su legislación de ese tipo de políticas –ininterrumpidamente al menos desde 1997–, lo que incluye refuerzos y apoyos específicos, adaptaciones curriculares, ajustes en la evaluación, etc. Pero han pasado casi treinta años sin que se disponga de una evaluación sistemática y completa del grado de eficacia de esos procedimientos, de modo que la lógica de las intenciones ha predominado, hasta el momento, sobre la

lógica de los resultados. Sin embargo, la posibilidad de que en la implementación de dichos procedimientos se deslicen conductas facilistas no es una invención, sino una tentación permanente de adoptar falsas soluciones por parte de los actores principales: administraciones y, en ocasiones, profesores.

El caso de Cataluña constituye un ejemplo considerablemente ilustrativo de lo anterior. Por razones socioeconómicas, políticas y culturales, entre las que hay que incluir el impacto negativo en los sectores en desventaja de una inmersión lingüística severa –a cuyo diagnóstico empírico hemos contribuido–, el declive de la educación catalana constituye un hecho cierto que se refleja no sólo en los magros resultados que obtiene dicha Comunidad Autónoma en las evaluaciones internacionales a gran escala, sino también en el clima de inestabilidad que viene padeciendo, con movimientos de reacción por parte de familias y de profesores ante esa situación de deterioro progresivo de la enseñanza pública. La tentación de su administración educativa de recurrir al facilismo, como recurso de alivio de esa presión a la baja sobre el rendimiento escolar, se ha puesto de manifiesto recientemente llegando hasta los tribunales.

Con la intención de reducir a los alumnos la exigencia de los aprendizajes, la Generalidad de Cataluña, mediante la norma correspondiente, extendió la organización del currículo por «ámbitos» –o agrupamientos de materias–, que es propia de la Educación Primaria, hasta alcanzar 4º de la ESO e incluso el Bachillerato. Además, las dos opciones de Matemáticas –A más fácil y B más exigente– de 4º de la ESO, previstas en la LOMLOE, fueron reducidas a una sola –más fácil–, en una demostración evidente del recurso al facilismo como solución tramposa. Pero al desbordar de este modo las previsiones al respecto de la normativa básica del Estado, la norma catalana fue anulada, en los artículos correspondientes, por el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña mediante la sentencia Nº 253/2025. Y lo fue a demanda, no del Ministerio de Educación a través de la Alta Inspección, como hubiera sido lo propio, sino del sindicato Profesores de Secundaria que, en la mejor tradición ilustrada, valora el conocimiento como factor ineludible de progreso.

El desafío de intensidad creciente, derivado de incorporar al sistema educativo español una proporción notable de alumnos en desventaja socioeconómica, exige de los poderes públicos la concepción, formulación e implementación de reformas de calado, que permitan avanzar en una solución estructural del problema.

Ese tipo de soluciones deberían, en primer lugar, huir del facilismo generalizado, fórmula que ha ido ganando intensidad en la legislación socialista española, operando a la baja sobre las condiciones de evaluación, promoción y titulación de todos los alumnos. La solución catalana ha ido aún más allá, y por ello nos advierte de cual podría ser el futuro más probable si no se adoptan políticas racionales y efectivas. La atención a los alumnos en desventaja habría de ser compatible con un tratamiento que no debilite las capacidades o las potencialidades de los estudiantes. Esa suerte de «peaje social» innecesario, que impone el facilismo a todos los estudiantes, no se lo merecen ni ellos, ni sus familias, ni el futuro de la sociedad en su conjunto.

En segundo lugar, el tratamiento de los alumnos en desventaja habría de combinar los apoyos y el afecto personal con la exigencia. De acuerdo con estudios internacionales –desarrollados originalmente en Bélgica y replicados luego en Francia con idénticos resultados–, sabemos que la receta de «mano de hierro en guante de seda» es compartida por los centros educativos de bajo nivel socioeconómico pero alto rendimiento.

En tercer lugar, las reformas, para responder con eficacia a los desafíos de un descenso del nivel socioeconómico por razones de composición demográfica, deberían concebirse desde de un enfoque sistémico, tomando en consideración no una política aislada, sino ese conjunto de políticas conexas que se necesitan, se influyen y se refuerzan recíprocamente. Por ejemplo, una reforma centrada en el currículo sin otra correlativa centrada en el profesorado generará descontento y desorden, y resultará contraproducente, tal y como se observa en el presente.

Finalmente, el recurso a la evaluación del impacto de las reformas que se implementen es imprescindible para, tan pronto como sea posible, corregir los errores y reforzar los aciertos. El desarrollo de experiencias piloto y la identificación de «polos de éxito» en los centros educativos, con el análisis sistemático de sus claves debidamente contextualizadas, permitiría avanzar a este respecto con relativa rapidez en un proceso abajorriba. Y en esta tarea, la IA analítica puede ayudar notablemente a las Administraciones educativas.

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

EL PAÍS EDITORIAL

Desigualdad en las aulas

La brecha entre alumnos ricos y pobres subyace en buena parte de los problemas del sistema educativo

EL PAÍS. 02 JUN 2026

Ningún alumno tendría que ver frustrado su horizonte vital porque la desigualdad que trae de su casa se reproduzca también en la escuela, allí donde precisamente deben igualarse las oportunidades. Pese a los innegables avances que España ha logrado en la reducción de la desigualdad educativa, la brecha de rendimiento entre escolares de familias ricas y pobres sigue arrojando datos muy preocupantes e impropios de una democracia avanzada.

El último Informe PISA, la mayor evaluación del rendimiento estudiantil que se realiza en el mundo, constata que los 120.000 jóvenes de 15 años (la gran mayoría en 4º de la ESO) de hogares acomodados sacan el equivalente a cuatro cursos de ventaja en Matemáticas a los 120.000 adolescentes de igual edad de las familias más desfavorecidas. La continuidad de estas diferencias en el tiempo supone otro motivo de preocupación. Un estudio de EsadeEcPol publicado en septiembre de 2022 concluye que, para tercero de primaria, la diferencia entre un estudiante de clase alta y otro de clase baja (medido según el nivel educativo de los padres), significa casi dos años de estudios.

Múltiples factores confluyen y se retroalimentan en esta cuestión: no solo la renta familiar sino, entre otros, el nivel educativo paternal, las condiciones materiales y el tiempo disponible para estudiar, el contenido de las enseñanzas o la posibilidad de recibir clases particulares de refuerzo. Ciertamente, esto complica armar soluciones rápidas y duraderas. Pero ni la sociedad ni las administraciones pueden bajar los brazos. La escuela debe igualar las oportunidades, no perpetuar las desigualdades.

La desigualdad abona alguno de los más recurrentes problemas del sistema educativo nacional, como el abandono escolar temprano (en mínimos históricos, pero todavía 3,4 puntos por encima de la media de la UE) o el peso desproporcionado del alumnado más vulnerable en la red pública en comparación con la concertada y la privada. España es más diversa y compleja que nunca con el aumento de la inmigración. El peso de los estudiantes extranjeros en el conjunto de las enseñanzas no universitarias ha crecido en la última década casi un 55,4%. La realidad de unas aulas más complejas, pero no mejor dotadas, ha sacado a las calles a protestar a miles de profesores en varias comunidades autónomas.

Ayer comenzó la Selectividad en 15 comunidades. En buena parte de ellas, se van a tomar medidas de vigilancia para evitar el uso de dispositivos electrónicos. El argumento, lógico, es garantizar la igualdad de oportunidades de todos los que se examinan. Ese mismo argumento debe inspirar actuaciones más estructurales para conseguir que la escuela compense las diferencias de partida. La educación es el principal factor de cohesión social. Cualquier indicador de que se está quedando corta en esa función debería provocar una respuesta colectiva.

europapress.es

CSIF anuncia movilizaciones por la escuela pública y tiende la mano a los sindicatos para convocar una huelga nacional

Exige medios para el alumnado con necesidades especiales y avisa: Los alumnos con TEA se han multiplicado casi por 6 en 14 años

MADRID, 2 (EUROPA PRESS) La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) iniciará el próximo mes de septiembre, coincidiendo con el comienzo del curso educativo 2026-2027, una campaña de movilizaciones en toda España en defensa de la escuela pública y la mejora de las condiciones del profesorado, con una posible huelga de docentes a nivel nacional. "Hacemos un llamamiento al resto de organizaciones sindicales porque este reto nos supera", ha señalado este martes el presidente nacional de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, en rueda de prensa. El sindicato ha adoptado esta decisión tras constatar "el abandono que sufre la educación pública por parte de Gobierno y comunidades autónomas, que se niegan a aportar los recursos materiales y humanos para seguir ofreciendo una educación de calidad".

En este sentido, ha abierto un periodo de "reflexión y de consulta" con sus responsables en las comunidades autónomas para determinar el alcance de las movilizaciones, que se extenderán durante el próximo curso escolar". CSIF recuerda que "la falta de coordinación y el abandono han provocado movilizaciones en diferentes comunidades autónomas" y ha querido dar "una visión de conjunto de este malestar con la convocatoria de nuevas acciones". Entre los problemas que la escuela pública "arrastra" desde hace años, destaca la "falta de inversión real en el sistema educativo público; ratios profesor/alumno excesivas en las aulas; gasto desigual por alumno entre comunidades autónomas; alta interinidad del profesorado; exceso de burocracia; escaso reconocimiento de la figura docente; y retribución insuficiente".

CSIF advierte de que a esta situación hay que sumar "que la inestabilidad política y la falta de apoyo de Gobierno está además congelando la tramitación del proyecto de ley de mejora de las condiciones del profesorado no universitario (como la reducción de ratios y del horario lectivo)". "Esta parálisis, a su vez, está frenando la negociación de nuevas medidas, como por ejemplo más recursos para la atención de la diversidad del alumnado, como aquellos que necesitan apoyo específico", critica.

AUMENTO DE ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES DE APOYO EDUCATIVO

Según datos recabados por CSIF, el número de alumnos con Necesidad Especial de Apoyo Educativo (ACNEAE) se ha triplicado desde el curso 2011-2012, y suponen el 17 por ciento de estudiantes en centros públicos y el 15 por ciento del total en el sistema educativo no universitario.

Los alumnos con Trastornos del Espectro Autista (TEA) son la categoría que ha registrado mayor crecimiento en los últimos 14 años, ya que se han multiplicado casi por seis: han pasado de 19.023 alumnos en el curso 2011-2012 a 107.977 en el 2024-2025.

CSIF defiende que esta situación exige una dotación estructural de especialistas -de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, y Orientación Educativa, por ejemplo- "muy superior a la actual". Para el sindicato, la brecha entre el alumnado identificado y los recursos asignados "es el déficit más grave y menos visible del sistema".

En este sentido, CSIF exige que el Estatuto Docente fije ratios máximas de atención especializada. Por otro lado, ha analizado el destino de los Fondos NextGeneration procedentes de la UE, y denuncia que dichos fondos "se han olvidado de impulsar medidas de transformación del sistema educativo y mejora del profesorado, ya que se han destinado sobre todo a la digitalización de centros, formación de profesorado, competencias digitales y programas de inclusión educativa, entre otros".

Por ello, propone la creación de un Plan Nacional de Equiparación Retributivo Docente que incluya un fondo nacional de equiparación que reduzca las diferencias salariales entre docentes en las comunidades autónomas.

Estos Fondos tenían también como destino la modernización de la Formación Profesional, circunstancia que, a su juicio, "no se ha producido porque dichos fondos no han servido para mejorar esta etapa educativa". "Una consecuencia es que la implantación de la FP Dual está ocasionando serias dificultades para que el alumno que inicia esta enseñanza realice las prácticas en empresas, lo que les facilitaría su inserción en el mundo laboral", apunta. Ante este escenario, CSIF reclama al Gobierno y CCAA la aplicación de medidas urgentes para proteger la educación pública, como el incremento progresivo hasta el 7 por ciento del PIB en educación pública y gasto mínimo por alumno de 7.421 euros garantizado por el Estado; la reducción efectiva de ratios de aula con plazas estructurales permanentes; o reducción de la interinidad de los docentes al 8 por ciento mediante convocatorias anuales de oposiciones con recuperación de poder adquisitivo y horario lectivo máximo fijado por ley nacional (23 horas semanales en Primaria y 18 horas semanales en Secundaria).

También pide un Plan Nacional de Equiparación Retributiva Docente para terminar con las desigualdades territoriales que incluya un presupuesto específico, así como una homogeneización de competencias básicas en todas las comunidades autónomas, refuerzo de la Formación Profesional Pública, y prueba única de acceso a la universidad homologada por el Estado que garantice la igualdad de condiciones para todos los estudiantes. CSIF ha iniciado una ronda de contactos con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, así como con el conjunto de fuerzas políticas con representación parlamentaria, para reclamar la puesta en marcha de un Pacto de Estado que permita "reformular el sistema educativo público y adaptarlo de manera estable a las necesidades actuales de la sociedad española".

En su intervención, el presidente de Educación del sindicato ha aseverado que la educación "es una cuestión de Estado, no de un gobierno ni de un partido", y ha criticado que una ministra en activo o una candidata a presidir una comunidad autónoma "anime a las movilizaciones como si no tuviera nada que ver con ellos", en referencia a la líder socialista en la Comunidad Valenciana, Diana Morant.

Respecto a la agresión a una docente por parte de un policía en la Comunidad Valenciana, Gutiérrez ha recalcado que "las imágenes son denunciables": "Están en la justicia y evidentemente esperamos que se esclarezca y que se tomen las medidas oportunas porque eso no puede suceder". Asimismo, ha avanzado que desde CSIF están estudiando "alguna acción jurídica" debido a "alguna acción violenta" contra delegados del sindicato.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Miles de docentes vuelven a salir a la calle: "Queremos una negociación real y honesta"

Más de 5.000 personas, según Delegación del Gobierno, han recorrido kilómetros entre San Agustín y la Conselleria de Educación

Marta Rojo. València 02 JUN 2026 16:54

Formadas por decenas o centenares de personas, las diferentes columnas procedentes de diferentes puntos de la ciudad o localidades han ido llegando desde primera hora de la mañana a la Plaza de san Agustín. Allí se ha formado una imagen ya conocida estas últimas semanas: una marea de camisetas verdes, chalecos reflectantes y pancartas. De este punto del centro de la ciudad ha arrancado otra manifestación multitudinaria, que ha acabado en la sede de la Conselleria de Educación en la avenida de Campanar para reclamar "una negociación real y honesta".

Esta vez han sido más de 5.000 personas, según la Delegación del Gobierno, las que han salido a la calle. Algunas de ellas, en grupos formados por decenas, han ido quedándose en diferentes puntos del recorrido, por ejemplo para acudir a las inmediaciones de la plaza de Manises. En el Palau de la Generalitat tenía lugar este martes la proclamación de los ganadores de los Premios Rei Jaume I, una ceremonia con la presencia del president Juanfran Pérez Llorca, y en las calles aledañas, decenas de manifestantes han exigido que intermedie para desbloquear el conflicto o dimita.

Los portavoces de los sindicatos han atendido, como ya es costumbre, a los medios de comunicación antes de comenzar la manifestación. Xelo Valls, de CCOO-PV Educació, ha reclamado un "acuerdo de bases" o "acuerdo marco" que recoja los compromisos fundamentales de la negociación abierta con la Conselleria de Educación. Según ha señalado, los sindicatos siguen sin disponer de ese documento global que fije las líneas maestras del pacto. Ha defendido que dicho acuerdo debe contener los compromisos básicos asumidos por la consellera y el secretario autonómico y servir como punto de partida. "No se puede empezar por el desarrollo antes de asentar las bases", ha advertido.

Valls también ha planteado la posibilidad de reabrir la negociación retributiva. Ha recordado que CCOO y otros dos sindicatos no firmaron el acuerdo salarial anterior al considerar que podía mejorarse y ha señalado que la tramitación de los presupuestos de la Generalitat abre una ventana para aumentar las partidas destinadas a educación. "Hasta el grupo del PP en las Corts puede autoenmendarse", ha dicho.

De las plantillas y ratios al valenciano y los salarios

La dirigente de CCOO ha subrayado que las plantillas y las ratios constituyen "el corazón" del sistema educativo y ha reclamado más recursos humanos para garantizar una inclusión educativa efectiva sin que esta suponga una sobrecarga para el profesorado.

Por su parte, Marc Candela, coordinador de Acción Sindical de STEPV, ha asegurado antes de la manifestación que la negociación con la Conselleria sigue bloqueada en dos cuestiones fundamentales: la mejora retributiva del profesorado y la política lingüística relacionada con el valenciano. El dirigente sindical ha destacado que durante las últimas semanas se han logrado algunos avances en aspectos como las ratios, aunque insuficientes, pero cree que "no es aceptable" la oferta actual de la Conselleria en materia salarial y de valenciano.

Asimismo, ha asegurado que los sindicatos están a la espera de recibir un documento definitivo por parte de la Administración una vez concluyan las reuniones técnicas de estos días. En esas reuniones, que cambiaron dos veces de formato y acabaron siendo telemáticas, no están participando estos tres sindicatos que conforman la mayoría sindical al entender que responden a una estrategia de "dilación". De hecho, este lunes CSIF y ANPE han acudido -online- a la segunda de estas "minimesas" temáticas reconvertida, ante la ausencia de las otras organizaciones, en mesa de trabajo, pero de este formato no puede salir ningún acuerdo ante la falta de quórum.

Piden un documento marco

Kilian Cuerda, de UGT-PV, ha reclamado a la Conselleria de Educación que abra una negociación "real y honesta" para desbloquear el conflicto. El sindicalista ha recordado que las organizaciones cuentan con un documento unitario de propuestas y ha pedido que la Administración se sienta a trabajarlo "con voluntad de alcanzar consensos".

A trabajarlo incluyendo también alguna de las aportaciones sindicales porque, dice, Conselleria se ha limitado a desechar la mayoría de ellas "como si fueran fake news". Según ha denunciado, gran parte de las propuestas planteadas por las organizaciones sindicales ni siquiera están siendo tenidas en cuenta. En lugar de eso, critica, se fragmenta la negociación. Por eso pide un "acuerdo global" y no microacuerdos.

Un poco adelantados respecto al resto de pancartas, la pancarta principal y la de los tres sindicatos que conforman la mayoría llegaron finalmente ante las puertas de la Conselleria de Educación, en la avenida de Campanar. Les seguían miles de docentes que desafiaban al sol y gritaban: "consellera, obri la barrera".

En el ya habitual espacio en la avenida de Campanar en el que las últimas semanas se concentran los manifestantes, después de que Educación decidiera no permitir el paso a la zona ajardinada tras la verja, siguió la música acompañada de cánticos reivindicativos. "Som docents, no som delinqüents", corearon los miles de manifestantes. Beatriu Cardona, del STEPV, propuso una sentada en protesta por la actuación policial que acabó este domingo con una maestra jubilada agredida en la avenida Pío XII. "Vergonya", gritaron algunos.

"Todo el Estado está mirando"

"Ya se dice que en Madrid quieren hablar con nosotros para ver cómo hemos hecho esto", dijo Marc Candela, del STEPV, al volver a coger el micrófono. Aseguró que "todo el Estado está mirando", que las reivindicaciones

de los docentes están abriendo los telediarios. Dijo que fue la insistencia de los sindicatos la que consiguió que se negociara este fin de semana. “Se nos amenazó con un requerimiento”, recordó. En todo caso, sobre el momento actual, aseguró que las negociaciones siguen fragmentadas. “Hemos dicho que no, que no queremos dilatar en el tiempo y alargar la agonía”, dijo. Cuando esté el documento definitivo, lo someterán a consulta. “La movilización es el único lenguaje que entienden”, zanjó.

Así que la movilización sigue. De hecho, nada más terminar la manifestación, varios de los docentes volvieron en grupos hacia el centro. Algunos se unieron a la protesta ante el Palau de la Generalitat, otros se acercaron a la acampada que sigue en la plaza de la Virgen. Este jueves se celebrará otra manifestación, aunque el resto de días van surgiendo acciones autoorganizadas, como la acampada misma.

EL MUNDO

Dopaje' de notas hacia la Selectividad: el doble de sobresalientes en el Bachillerato de Murcia que en el de Navarra

Los institutos de Extremadura, Andalucía y Canarias también tienen inflación de medias de 9 y 10

Olga R. Sanmartín. Madrid. 3 junio 2026

Las notas del acceso a la universidad están infladas y de forma desigual según los territorios. El 30% de los alumnos de Murcia, el 27% de los de Extremadura y Andalucía y el 26% de los de Canarias se presenta a la Selectividad con media de sobresaliente en Bachillerato. Son cifras por encima de la media nacional -21%- y el doble de los bachilleres con media de 9 o de 10 que hay en Cataluña (13%), Baleares (14%) o Navarra (16%).

REZAGADOS A LOS 15 AÑOS Y BRILLANTES EN LA PAU

| EN EL INSTITUTO A los 15 años PISA 2022 Comprensión lectora | EN BACHILLERATO 17-18 años 2024 % de alumnos con media de sobresaliente en Bachillerato | EN LA PAU 17-18 años 2024 % de alumnos con media de sobresaliente en la PAU |
|--|--|--|
| Castilla y León 498 | Murcia 30,86 | Extremadura 15,95 |
| Asturias 497 | Asturias 28,37 | Cantabria 13,86 |
| Madrid 496 | Extremadura 27,87 | Asturias 13,08 |
| Cantabria 494 | Andalucía 27,61 | Murcia 12,78 |
| Aragón 488 | Canarias 26,84 | Andalucía 10,99 |
| La Rioja 487 | Castilla-La Mancha 23,47 | Castilla La Mancha 9,45 |
| Galicia 485 | Aragón 22,53 | Castilla y León 8,56 |
| C. Valenciana 482 | Madrid 22,25 | Navarra 6,95 |
| Navarra 478 | País Vasco 22,19 | MEDIA ESPAÑA 6,88 |
| MEDIA ESPAÑA 474 | MEDIA ESPAÑA 21,84 | Aragón 6,5 |
| Islas Baleares 472 | Castilla y León 21,73 | La Rioja 6,19 |
| Murcia 468 | Cantabria 20,86 | Madrid 5,91 |
| Extremadura 468 | La Rioja 19,65 | País Vasco 5,85 |
| Castilla-La Mancha 468 | C. Valenciana 18,6 | Canarias 5,62 |
| País Vasco 466 | Galicia 18,1 | Galicia 4,59 |
| Canarias 463 | Navarra 15,99 | Cataluña 2,95 |
| Cataluña 462 | Islas Baleares 14,22 | C. Valenciana 2,08 |
| Andalucía 461 | Cataluña 13,55 | Baleares 1,99 |

FUENTE: OCDE y Ministerio de Universidades.
 IGG | EL MUNDO

Esta excelencia en Bachillerato que muestra el estudiantado de Murcia, Extremadura, Andalucía y Canarias a los 17 o 18 años no se corresponde con cómo quedan estas regiones en el informe PISA, que analiza el desempeño en Lectura, Matemáticas y Ciencias de los alumnos de 15 años. En las tres competencias estas CCAA se encuentran a la cola de España en la puntuación general y también en la proporción de alumnos brillantes, mientras que son de las que tienen más estudiantes rezagados, los que no alcanzan las competencias mínimas para desenvolverse en la vida.

Ayer comenzó la Selectividad en 14 comunidades autónomas después que la prueba arrancara el lunes en la Comunidad de Madrid, con muchos nervios entre los alumnos porque la falta de plazas públicas y la inflación de calificaciones han disparado en los últimos años las notas de corte y hay que ser prácticamente perfecto en todas las asignaturas -rozar el 14- para entrar en las carreras con más demanda. Como la nota que un alumno tiene en su región le sirve para entrar en cualquier universidad de España, hay una especie de competición entre las CCAA para favorecer a sus estudiantes.

Los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria, dependiente del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, confirman que los institutos y colegios de casi todas las regiones tienden a ser muy generosos recompensando a sus buenos alumnos, esos adolescentes de notable que quieren estudiar Medicina o Ingeniería Industrial y a los que se da un empujón para no quedarse fuera de la pública. Lo que ocurre es que después, al llegar a la universidad, algunos chicos y chicas a los que les pusieron matrícula no están a la altura y dejan la carrera a la mitad, según el testimonio de varios profesores universitarios.

MEDIA NACIONAL DE 7,90 EN BACHILLERATO

La nota media de Bachillerato con la que los alumnos de toda España hacen la PAU es de 7,90 sobre 10. Es una nota altísima que evidencia el dopaje. Por encima de esta media quedan Murcia (8,25), Asturias (8,16), Canarias (8,12), Extremadura (8,10), Andalucía (8,08), Aragón (7,98), País Vasco (7,97) y Castilla-La Mancha (7,94). La Comunidad de Madrid (7,90) está en la media nacional.

Por debajo se encuentran Castilla y León (7,89), que es la que mejor sale en el informe PISA en todos los indicadores, así como La Rioja (7,88), Cantabria (7,81), la Comunidad Valenciana (7,79), Galicia (7,71), Navarra (7,70), Cataluña (7,63) y Baleares (7,63).

La calificación de acceso a la universidad resulta de ponderar la calificación final de Bachillerato, que cuenta un 60%, y la calificación de la fase obligatoria o general de la selectividad, que cuenta un 40%. Esta nota puede ser de hasta 10 puntos y los alumnos pueden presentarse luego a la fase voluntaria, donde se examinan de materias específicas que ponderan generalmente con 0,1 o con 0,2 hasta alcanzar un máximo de 14 puntos.

Si se analizan las notas que sacan los bachilleres una vez realizada la PAU, se observa que se desinfla el suflé. La Selectividad rebaja aquellas notas que se engordaron en el Bachillerato. El 7,90 de media en el instituto se convierte en un 7,05 en la fase general de la PAU. Si el 22% de los alumnos tenía sobresaliente en Bachillerato, ese porcentaje cae al 6,88% en la PAU.

Pero igualmente en esta tabla siguen destacando mucho las mismas regiones que antes en Bachillerato: Extremadura (con media de 7,42 y un 15% de alumnos con sobresaliente en la PAU), Murcia (con media de 7,35 y un 12% de 9 y 10) y Andalucía (con media de 7,29 y un 11% de sobresalientes). Son las mismas autonomías que figuran en el pelotón del informe PISA.

Hay territorios, por el contrario, que se mantienen estables, con la misma cantidad de empollones a los 15 y a los 18 años. Los casos más claros son Asturias, en cabeza, y Aragón y La Rioja, en un prudente término medio. Cataluña siempre está abajo: en PISA, en Bachillerato y en la PAU.

Galicia, la Comunidad Valenciana, Castilla y León y Madrid quedan bien a los 15 años, pero luego se ponen duros con las notas en Bachillerato y en la PAU. ¿Puede ocurrir que, en dos años, los rezagados de PISA se pongan las pilas y brillen en Selectividad? No parece muy probable, a juzgar por un estudio recientemente publicado por el *think tank* Funcas que sostiene que «el rendimiento a los 15 años predice de forma sistemática el nivel educativo años después».

Este estudio, realizado a partir de datos de PISA por el economista Ismael Sanz, ve patrones muy similares en Matemáticas, Lectura y Ciencias y señala que los datos «miden algo más profundo que las competencias específicas: el nivel general del sistema educativo regional».

EL PAIS

El Gobierno destina 329 millones de euros a la atención del alumnado vulnerable

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 03 JUN 2026

El Ministerio de Educación se ha reunido este martes con las comunidades autónomas en la Conferencia Sectorial de Educación con el objetivo de detallar el reparto de 329 millones destinados por el Gobierno a

mejorar la atención del alumnado vulnerable. Pero en el orden del día de la conferencia aparece también la situación del primer ciclo de Infantil, el 0-3. Se ha incluido a petición de la Comunidad de Madrid, en un intento no disimulado por trasladar al Gobierno el conflicto que afronta el Ejecutivo regional con las educadoras de dicha etapa, que llevan movilizadas desde abril para exigir una mejora de sus precarias condiciones laborales. La ministra de Educación, Milagros Tolón, ha recordado este martes que, tal y como anunció en mayo, va a reducir por decreto las ratios máximas en este ciclo, y que la tramitación para ello se iniciará antes del verano. El ministerio ya amagó con hacerlo en 2022, pero no llegó a bajarlas, en gran medida por la resistencia de las comunidades autónomas. Entre ellas, la de Madrid, que no solo se opuso a bajar la ratio estatal para el 0-3, sino que pidió por escrito que aumentara.

En julio de 2022, el Ministerio de Educación presentó un borrador de decreto que preveía reducir a 12 el número máximo de críos en la clase de 1 año (la normativa estatal de 1991 la sitúa en 13) y a 18 alumnos en el aula de dos años (fijada en 20). La clase de 0 años permanecía igual, con un máximo de 8 bebés.

La Consejería de Educación del Ejecutivo autonómico que preside Isabel Díaz Ayuso remitió un escrito al ministerio en el que rechazaba la medida, argumentando que resultaría cara y reduciría el número de plazas de Infantil disponibles en la región. El documento de "aportaciones y alegaciones" hacía una contrapropuesta para la normativa estatal en la que solicitaba no solo no bajar las ratios del 0-3, sino aumentar la del aula de 1 año: los máximos en la normativa básica debían quedar, según la propuesta de la consejería, en 8, 14 y 20 niños por clase respectivamente.

La oposición a la reducción de ratios y a la especificación de los metros cuadrados que debían tener las aulas de infantil contenidos en el borrador del ministerio, que manifestaron no solo los ejecutivos autonómicos del PP (que entonces eran minoría), sino también algunos socialistas y las patronales de la enseñanza infantil privada (una red que había sufrido un mazazo durante la pandemia por la decisión de muchas familias de no llevar a sus hijos a la escuela por el temor a los contagios), llevó al ministerio a congelar el borrador.

A raíz del conflicto abierto en Madrid, y de las movilizaciones que se están produciendo en otras comunidades autónomas, que cristalizaron en mayo con la primera huelga de ámbito estatal en el ciclo, el Ministerio de Educación ha decidido retomar la aprobación de dicha bajada de ratios, que enmarca en el proceso de "mejoras del profesorado". Tolón ha recordado, en paralelo, que tanto Madrid como el resto de comunidades tienen competencias para reducir de manera inmediata las ratios en el ciclo. Y, de hecho, nueve autonomías ya aplican máximos inferiores al permitido en la normativa estatal en la clase de dos años.

El ministerio ha detallado, por otra parte, el reparto de 329 millones de euros a las comunidades autónomas para mejorar la atención del alumnado vulnerable y aumentar la inclusión en la escuela. Los fondos van destinados a seis programas, entre ellos los planes de refuerzo de matemáticas y competencia lectora, el PROA+ (dirigido a centros educativos de especial complejidad), y el de refuerzo de la figura del coordinador de bienestar en colegios e institutos.

europapress.es

Más del 92% del alumnado afirma utilizar herramientas de IA en el ámbito escolar, según un estudio

STEs-I alerta de la "delegación cognitiva": sustituir procesos propios del aprendizaje por respuestas generadas por la IA

MADRID, 3 Jun. (EUROPA PRESS) - Más del 92,74% del alumnado afirma utilizar herramientas de Inteligencia Artificial (IA) en el ámbito escolar mientras que el 86,23% de los docentes asegura haber utilizado alguna vez herramientas de IA en su labor educativa o conocer mínimamente sus posibilidades. Así lo ha dado a conocer en rueda de prensa este miércoles STEs-Intersindical (STEs-I), que ha presentado los resultados de su macroestudio estatal sobre la irrupción de la IA en la educación, un trabajo que pone de manifiesto la rápida implantación de estas herramientas en el ámbito educativo y el creciente uso que hace de ellas el alumnado.

El estudio, realizado durante el mes de mayo de 2026 en colaboración con la Unió Sindical de Treballadors i Treballadores de l'Ensenyament de Catalunya USTEC-STEs IAC, se basa en 5.866 encuestas completas realizadas al profesorado y 1.054 al alumnado de enseñanzas no universitarias de todo el Estado (las 17 comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas).

La encuesta incluye etapas educativas que van desde Educación Primaria y ESO hasta Formación Profesional, ciclos formativos, escuelas para personas adultas, Escuelas Oficiales de Idiomas y enseñanzas artísticas. El estudio también pone de manifiesto una percepción crítica sobre estas herramientas, ya que el 93,83 % del profesorado considera que la IA "no es totalmente fiable" y asegura no aceptar los resultados generados sin realizar previamente una revisión o análisis crítico.

No obstante, el 25,97% afirma utilizarlas frecuentemente para el conjunto de las labores docentes concretas entre las que destacan la generación de contenidos didácticos, el diseño de actividades, la creación de recursos multimedia, la generación de rúbricas, la adaptación de materiales para la inclusión educativa y el trabajo burocrático.

Respecto a los obstáculos para introducir la IA en la práctica docente, la principal barrera señalada por el profesorado es la sobrecarga laboral. El 33,09% de las respuestas apuntan a la falta de tiempo como principal impedimento, seguido de la falta de formación (32,87%) y de la falta de medios técnicos y recursos (21,11%). Asimismo, el alumnado dedica, de media, 1 hora y 1 minuto diarios al uso de IA para tareas relacionadas con el aula.

Entre los principales usos, se encuentra la realización de esquemas y resúmenes, la resolución de dudas mediante explicaciones personalizadas y la generación de trabajos de búsqueda de información. Además, el alumnado considera que la IA le sirve realmente para aprender y mejorar su rendimiento académico en el 64,71% de los casos.

El estudio añade que el alumnado reconoce utilizar la IA para fines privados durante 54 minutos al día, que se suman a las 3 horas y 3 minutos de dedicación diaria a las redes sociales. Se trata de un uso intensivo de las pantallas que puede repercutir en el rendimiento académico al afectar, en algunos casos, a la capacidad de atención, el procesamiento de la información, la memoria de trabajo, el control inhibitorio o la calidad del sueño, llegando incluso a la adicción en situaciones extremas. En este sentido, la IA puede amplificar los efectos asociados al uso indiscriminado de las pantallas por parte del alumnado, añaden los autores de la investigación.

Precisamente, uno de los aspectos que más preocupa a STEs-I es el fenómeno conocido como "delegación cognitiva", es decir, la sustitución de procesos propios del aprendizaje (pensar, escribir, recordar o resolver) por respuestas generadas automáticamente por la IA. Al respecto, el alumnado reconoce aceptar sin revisión crítica los resultados generados por la IA en un 27,51% de las ocasiones y copiarlos directamente en las tareas entregadas. Además, el 74,80% del profesorado considera que el alumnado ya utiliza IA en casa para realizar tareas y trabajos escolares o, al menos, tiene la percepción de que así es. En este contexto, el 44,64% del alumnado asegura que el profesorado prohíbe de forma expresa el uso de la IA para la realización de tareas, trabajos y producciones académicas.

"Existe ya evidencia científica que apunta a que el uso abusivo de la IA puede empeorar el aprendizaje, la memoria e incluso generar una atrofia o deuda cognitiva. No se trata de demonizar la herramienta, pero sí de actuar con prudencia y responsabilidad. En este sentido, deberíamos poner en cuarentena su uso en las aulas mientras no sepamos con certeza cómo afecta al aprendizaje y al desarrollo cognitivo del alumnado", ha explicado el coordinador del área de IA de STEs-I, Lorenzo Alberca García, en rueda de prensa.

SESGOS DE GÉNERO

El estudio refleja igualmente que el 60,21% del profesorado considera que la IA introduce sesgos de género, culturales, lingüísticos o socioeconómicos. Por otra parte, el 47,97% del profesorado considera que la IA podría contribuir a desburocratizar la labor docente y reducir el tiempo dedicado a tareas administrativas.

Por ello, desde STEs-I apuntan a la necesidad de abrir un debate educativo y social sobre las implicaciones de la Inteligencia Artificial, así como de formar al alumnado y al profesorado sobre el funcionamiento, las limitaciones y los sesgos de estas herramientas. No obstante, insisten en la necesidad de preservar la relación alumnado-profesorado, una relación "fundamentalmente emocional y no reemplazable por ninguna máquina o sistema".

EL DEBATE OPINIÓN

Los sindicatos contra la enseñanza pública

Raros son los partidos que reconocen hablar en nombre de un grupo social determinado y, menos aún, los que se vanaglorian de defender sus intereses

Luis E. Íñigo 03 jun. 2026

Una confusión muy generalizada, tanto que pasa casi siempre desapercibida, es la que se da entre los intereses de los trabajadores de la enseñanza –no los llamo así por un absurdo prurito de falsa progresía tan al uso, sino porque es esa dimensión la que me interesa destacar de ellos– y los intereses de la educación pública, en especial, de los alumnos, de tal modo que, en el imaginario de los líderes sindicales, quienes los secundan y buena parte de la sociedad, lo que es bueno para aquellos es también bueno para estos.

Por supuesto, se trata de una vieja receta. Raros son los partidos que reconocen hablar en nombre de un grupo social determinado y, menos aún, los que se vanaglorian de defender sus intereses. Los viejos republicanos presentaban la República no solo como solución de los problemas nacionales, sino incluso como panacea universal; los marxistas ejercían de profetas de un paraíso en la tierra que luego lo fuera solo para sus líderes es otro asunto en el que el ser humano alcanzaría por fin la felicidad; los nacionalistas decían –y dicen–

hablar en nombre de sus naciones, reales o inventadas, no en el de las burguesías que idearon su mensaje. Los sindicatos docentes no han inventado nada.

Pero, siendo esto cierto, no deja de sorprender la facilidad con la que nos cuelan sus consignas. No es necesario ir muy lejos. Si nos detenemos un solo instante en las movilizaciones de estas últimas semanas del profesorado catalán y valenciano, observaremos enseguida que la huelga se justifica en nombre de la calidad de la enseñanza pública –palabra mítica, casi taumatúrgica cuya sola invocación justifica todo–. Por supuesto, ¡Faltaría más! Pero los problemas empiezan en cuanto descendemos a los pormenores. Con razón escribía el gran arquitecto Ludwig Miles van der Rohe que el diablo está en los detalles. Y aquí los detalles son elocuentes. Las pancartas que reivindican una enseñanza pública de calidad o aseguran que cuando los profesores luchan también están educando, ocultan que lo que exigen son notables subidas salariales, disminución del horario lectivo y bajada de las ratios de alumnos por docente. ¿Esas demandas van a asegurar una mejora de la calidad de la enseñanza pública o una mejora de la calidad de vida de los docentes?

Y qué decir de una práctica que se está generalizando en los últimos años, la introducción de días de libre disposición para los profesores, es decir, del derecho a faltar sin justificación dos o tres días por curso escolar (tres de clase, otros tantos en junio o septiembre en períodos no lectivos). ¿Cómo puede justificarse semejante barbaridad? ¿Para qué necesitan días de libre disposición funcionarios que tienen dos meses de vacaciones en verano, casi veinte días en Navidades y once en Semana Santa, amén de varios puentes escolares cada curso? Probablemente, para nada. Sobre todo, si tenemos en cuenta que un día de clase que no se imparte en primaria supone la pérdida inmediata de tantas horas de apoyo a los niños con mayores problemas de aprendizaje –en primaria las sustituciones las cubren los maestros que a esa hora tienen asignado apoyo a otro compañero– como horas de ausencia disfruta el que ejerce su derecho (derecho concedido, no natural ni ilegible) a faltar.

En un colegio tipo de línea dos (dos clases por nivel desde Infantil tres años a sexto de primaria), con una media de treinta y cinco docentes, dos días de libre disposición suponen, a doce apoyos perdidos por cada uno de ellos, 420 clases de apoyo perdidas por curso escolar. Y ello sin tener en cuenta que, cuando los docentes ausentes son los maestros de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, que se ocupan de los alumnos con necesidades educativas especiales, los más vulnerables de todos, lo que se pierden son clases especializadas con esos alumnos. Pero ¿no es la escuela inclusiva la que reivindican los sindicatos?

Las cosas son aún peores en los institutos de secundaria. Si tomamos como típico un centro de línea cuatro en Educación Secundaria Obligatoria y dos en Bachillerato, esto es, veinte grupos, con unos cincuenta docentes por término medio, y tenemos en cuenta que cada uno de ellos imparte entre cuatro y cinco clases por día (lo normal es que, puestos a faltar, falten un día que impartan cinco), las clases perdidas ascienden nada menos que a 500. En el caso de los maestros de pedagogía terapéutica o audición y lenguaje, que existen también en los institutos, el daño es gravísimo, como ya hemos dicho, al menos tan grave como en los colegios. Pero en el caso de los profesores ordinarios es aún mayor, porque aquí no son horas de apoyo lo que se pierde, sino horas de clase ordinaria de cada materia. En secundaria, cuando un profesor falta, le sustituye un compañero que tiene asignada en su horario una hora de guardia. Durante esa hora no se imparte clase, porque la especialidad del ausente y la del que cubre su ausencia no tienen por qué coincidir, así que el aprovechamiento de esas horas es nulo.

El beneficio de tal derecho para la enseñanza pública, sin embargo, debe resultar tan evidente para los sindicatos como incomprensible resulta para mí, porque lo han obtenido en todas partes. Ya disponen de él los docentes no universitarios de la enseñanza pública de la práctica totalidad de las Comunidades Autónomas. La principal excepción era la Comunidad Valenciana, pero dado que figura entre las reivindicaciones de los sindicatos que han convocado las actuales huelgas, que, por supuesto, se desviven por mejorar la calidad de la enseñanza pública, no cabe duda de que los obtendrán. Pero no importa, porque lo que es bueno para los profesores es bueno para la calidad de la enseñanza, ¿o no?

Luis E. Íñigo es historiador e inspector de educación

ElPeriódico.com

Las cinco carreras con nota de corte de 5 y alta empleabilidad

En las universidades de Huelva y Oviedo, varias ingenierías rondan la calificación mínima de acceso

Olga Pereda. Madrid 03 JUN 2026

Una nota de corte baja suele asociarse a titulaciones con menor presión de acceso y peores salidas laborales. Pero no siempre es así. Si cruzamos las notas de corte de varias universidades con los datos de inserción laboral de la Fundación CYD, aparecen varias ingenierías con acceso mínimo en algunos campus (en torno al

5) y con tasas de afiliación, estabilidad contractual y jornada completa muy por encima de la media. Ninguna de esas carreras, sin embargo, está en Madrid o en Barcelona.

Un 5 como nota de corte no significa que la carrera sea fácil, sino que en esa universidad concreta la última persona admitida entró con un 5 o que hubo plazas suficientes. Las notas de corte son puntuaciones que varían cada año, no las fija las universidades ni reflejan la dificultad de la carrera, sino que dependen de la relación entre la demanda de cada grado y la oferta de plazas. Es decir, es la nota de admisión más baja con la que un estudiante consigue ser admitido. En los últimos años, estas calificaciones se han disparado en muchas facultades, especialmente en los estudios científicos y sanitarios.

Huelva y Oviedo

Sin embargo, hay ingenierías con notas de corte que no pasan del simple aprobado. En la Universidad de Huelva, el grado de Ingeniería Informática tuvo una nota de corte de 5,5 el año pasado. Informática es, según las estadísticas de CYD, una de las carreras con mejores datos de inserción laboral: 89,4% de afiliación cuatro años después de graduarse y una base media de cotización de 36.623 euros. En ese mismo campus, Ingeniería Eléctrica requirió un 5. Los datos de CYD reflejan que los egresados en Medicina, Informática e Ingeniería (que son, precisamente, los grados con notas de corte más elevadas) son los que gozan de mayor inserción laboral y sueldos más elevados.

Otras modestas notas de corte las encontramos también en la Universidad de Huelva, donde el año pasado se requirió solo un 5 para ser admitido en Ingeniería Mecánica e Ingeniería Energética. En otras ingenierías, como Agrícola y Química Industrial, la nota de corte fue también un 5.

En la misma línea, en la Universidad de Oviedo, el año pasado se requirió, como mínimo, un 5 al alumnado de Ingeniería Electrónica Industrial y Automática. No fue la única carrera con esa nota de corte. Ingeniería de Tecnologías Mineras e Ingeniería Geomática también se quedaron en el 5.

La presión por alcanzar la nota es, precisamente, uno de los denominadores comunes de la selectividad. La PAU empezó el lunes 1 de junio en Madrid y en la mayoría de comunidades se celebra a partir del día 3. Mientras, en Catalunya habrá que esperar a los días 9, 10 y 11 de junio. El alumnado sabe que el reto no es aprobar. Más de nueve de cada diez lo consigue. El verdadero desafío es sacar una calificación media entre el Bachillerato y la PAU (contando con la fase voluntaria, que sube nota) lo suficientemente alta para poder entrar en una universidad pública, donde, a diferencia de las privadas, las plazas están limitadas por las notas de corte.

La puntuación media no tiene que ser brillantes sino deslumbrantes para entrar, por ejemplo, en Matemáticas, uno de los estudios con mayor inserción laboral, según las estadísticas de CYD. El año pasado, en los principales campus catalanes y madrileños, las notas de corte no bajaron de 12 (sobre un máximo de 14). La calificación es aún más alta si el alumno quiere cursar un doble grado, una opción cada vez más demandada: en 2025, el umbral de admisión para Física y Matemáticas en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) se disparó hasta 13,3. Enfermería requirió un 11,7 en la Autónoma de Madrid, y Veterinaria, un 11,8 en la Complutense. Medicina y las ingenierías están también entre los estudios con notas de corte más exigentes.

Los datos de CYD confirman que los egresados en Medicina son los que mejores salidas laborales tienen: la base media de cotización asciende a los 41.894 (la más elevada). Un ingeniero o ingeniera de Organización Industrial, por ejemplo, dispone de una base media de cotización 38.087 euros y un contrato indefinido en el 93% de los casos. En el extremo opuesto, los egresados en Educación Infantil tienen una base media de 25.080 euros y los de Comunicación, 22.472 euros.

Factores cambiantes

A pesar de esta realidad, los expertos piden a los futuros universitarios que la inserción laboral sea un factor más en la decisión de qué carrera cursar, pero no el elemento determinante. “La empleabilidad depende de factores cambiantes, como la oferta y la demanda del mercado o el contexto económico, político y social. Por ello, la universidad debe garantizar una formación amplia y crítica, complementada con orientación profesional, sin adaptar su oferta únicamente al mercado laboral”, explica Teresa Parache, responsable del departamento de Orientación Laboral de la Universitat de Lleida (UDL). La experta insiste en que el mercado laboral es cambiante y considera fundamental apostar por la orientación a los universitarios, pero no centrada para dirigir a los jóvenes hacia los ámbitos con mayor inserción laboral sino proporcionando “información objetiva y herramientas” para que sean ellos y ellas los que tomen una decisión libre.

La comunidad universitaria insiste en que los graduados, más allá de estudiar el grado, deben ampliar conocimientos híbridos, desde las competencias transversales (saber trabajar en equipo, así como expresarse bien y salir del paso ante problemas) hasta las digitales, incluida la inteligencia artificial.

El Consell permite reducir la jornada escolar en los institutos para aplacar las quejas por el calor extremo

Los alumnos podrán salir dos horas antes durante el mes de junio y septiembre

A. Fajardo. Alicante. 03 JUN 2026

Los institutos del conjunto de la Comunidad podrán recortar su horario durante los meses de junio y de septiembre para evitar las altas temperaturas en las horas centrales del día. La Conselleria de Educación ha trasladado a los centros educativos que desde este curso pueden concentrar su horario lectivo de 8 a 13 horas (lo que implicaría salir dos horas antes) para aplacar las quejas por el calor extremo que se están produciendo estos días, cuando los termómetros han llegado a registrar hasta 35 grados en el interior de las aulas (ocho más de lo que permite la Ley de Prevención de Riesgos Laborales) y se han dado incluso las primeras lipotimias.

El departamento de Carmen Ortí ha accedido a flexibilizar el horario como habían reclamado los centros de Secundaria y de Bachillerato, pero no en los colegios, donde también tienen este mismo problema, pero suelen finalizar las clases entre las 13 horas y 13.30. Así consta en las instrucciones firmadas este miércoles por el secretario autonómico, Daniel McEvoy.

En caso de que los IES modifiquen la jornada escolar, deberán impartir todas las materias propias del currículum con la reducción proporcional de los períodos lectivos correspondientes. Asimismo, en los grupos vespertinos se podrá retrasar en una hora el momento de inicio de la jornada escolar, según las directrices enviadas este miércoles a los centros educativos. En este caso, deberán impartirse todas las materias propias del currículo, con la reducción proporcional de los períodos lectivos correspondientes, y se mantendrá la hora habitual de finalización de la jornada escolar.

Pese a permitir esta excepción, Educación ha dejado claro que acabar antes las clases no podrá derivar en la supresión, reducción o alteración del servicio de comedor escolar autorizado ni la modificación de rutas, paradas, expediciones, horarios o itinerarios del transporte escolar colectivo. Además, los institutos tendrán la obligación de comunicar la flexibilización del horario a la conselleria, así como los niveles y enseñanzas a las que afectará.

Desde el sindicato mayoritario del profesorado, el STEPV, han visto positivo que la conselleria reconozca formalmente la necesidad de adoptar medidas específicas frente a las altas temperaturas y posibilite la flexibilización horaria en Secundaria, Bachillerato y FP. Sin embargo, advierten de que estas instrucciones siguen siendo insuficientes porque, sostienen que no establecen un protocolo claro de actuación ante situaciones de estrés térmico; no concretan medidas estructurales para climatizar los centros; no desarrollan procedimientos de registro de temperaturas ni de los efectos sobre la salud y no resuelven el problema de fondo: la falta de inversiones en sombreado, ventilación y climatización de los centros educativos.

Por este motivo, el STEPV insiste en reclamar un Plan Integral de Adaptación Climática de los centros educativos que garantice unas condiciones dignas y seguras para el alumnado y todas las personas trabajadoras de los centros.

Medidas de precaución

Ante episodios de calor, los centros educativos, tal y como consta en la normativa autonómica de 2017, tienen que controlar la temperatura de las instalaciones y disponer previamente de espacios más frescos donde poder trasladar al alumnado si fuera necesario. Las aulas deben mantenerse lo más frescas posible, especialmente aquellas orientadas al este y al sur, utilizando medidas como bajar las persianas cuando haya incidencia directa del sol, aprovechar toldos u otros elementos de protección, mantener cerradas las ventanas mientras la temperatura exterior sea superior a la interior y realizar la ventilación en las horas más frescas del día.

Asimismo, se recomienda reducir la exposición prolongada al sol durante el recreo, adaptando horarios o actividades y limitando el esfuerzo físico a los momentos menos calurosos. Es fundamental garantizar una hidratación frecuente del alumnado, recordándole la necesidad de beber agua de forma regular. También conviene favorecer una alimentación ligera basada en platos fríos, frutas y verduras frescas, extremando las medidas de conservación e higiene de los alimentos. Por último, debe prestarse atención a las condiciones específicas de conservación de los medicamentos, siguiendo siempre las indicaciones recogidas en sus envases.

EL PAIS **OPINIÓN**

La profe y el poli

La maestra no se habría estampado así contra el asfalto si el brazo armado de la ley no contuviese también el desprecio de una parte no pequeña de la sociedad hacia quienes se manifiestan

SERGIO DEL MOLINO. 03 JUN 2026

En el periodismo que me enseñaron, que un antidisturbios empujase a una señora y le rompiera la nariz no era noticia. Hacía falta mucha más sangre y brutalidad para ganarse un titular. En el periodismo que vivimos hoy solo es noticia porque la agresión fue grabada desde muchos ángulos y se hizo viral. El documento crea la noticia y la transforma en algo mucho más importante: ese policía a la carrera arrollando por la espalda a una mujer de 68 años es una metáfora.

Habría que dar las gracias al fornido y bravo agente por haber librado a la sociedad valenciana de la gravísima amenaza que suponía la presencia en la vía pública de una profesora jubilada. La subversión se ha cortado de raíz y los muy peligrosos docentes han sido metidos en cintura. Hoy saldré a la calle tranquilo, seguro de que ninguna profesora protestona me va a perturbar con un examen sorpresa sobre el pretérito imperfecto de subjuntivo o los logaritmos binarios.

El empujón del agente no solo llevaba la inercia de su carrera ni la fuerza de sus músculos. La profesora no se habría estampado con tanta contundencia contra el asfalto si el brazo armado de la ley no contuviese también el desprecio que una parte no pequeña de la sociedad española siente hacia los profesores que se manifiestan. La mujer confundida y herida en el suelo representaba mejor que cualquier alegoría el estado calamitoso de una profesión sospechosa de privilegios y vapuleada por costumbre. Les sobran motivos para manifestarse en la calle. Lo extraño es que persistan, mañana tras mañana, taponando en las aulas las vías de agua de un sistema educativo hundido, sin recibir a cambio ni las gracias.

Faltan profesores porque pocos profesionales cualificados quieren un trabajo cuya estabilidad y seguridad ya no compensan la fatiga, el desánimo, la sensación de impotencia y la hostilidad ambiental. Como sociedad, los hemos privado de recursos y de respeto, reduciendo su papel al de animadores de una educación que busca más divertir que enseñar, con unos padres (y estudiantes) esquizoides, que lo mismo se obsesionan con la hipercompetitividad predatoria y quieren aprender mandarín desde los dos años, que reclaman contenidos bajos en calorías de conocimiento para no atragantarse de traumas. A la escuela se le pide excelencia y mediocridad a la vez, y a los profesores, que se comporten como fámulos dóciles. Pero sin llamarse fámulos, no sea que los alumnos deban buscar esa palabra en el diccionario, y los papás acusen a la profesora de elitista, y a la vuelta de la esquina la empujen y le quiebren la nariz contra el asfalto.

▣ EL DEBATE

No basta con detectar trampas en la PAU

Decían los antiguos que las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra. Hoy podríamos añadir que el mal ejemplo también arrastra, aunque... hacia abajo

José Iribas S. de Boado 04 jun. 2026

Un año más, la PAU nos llega acompañada de grandes titulares. Una noticia repetida es cómo en varias comunidades autónomas se están utilizando detectores de frecuencia y otras medidas especiales para evitar el uso de dispositivos ocultos.

Aunque no sea tanta noticia, parto de que la inmensa mayoría de los alumnos se presenta a la PAU con honestidad, llena de nervios, tras un gran esfuerzo y con muchas ganas de hacerlo bien.

Pero ante ese «blindaje tecnológico» me viene a la cabeza una sencilla idea: no basta con detectar trampas. A veces queremos erradicar el síntoma y no el problema de fondo: Hay que educar en la virtud de la honradez.

Durante años se les ha repetido a los chavales que deben competir, destacar, ser los mejores, no quedarse atrás. A veces, sin querer, hemos puesto más énfasis en el resultado que en el proceso. Más en la nota que en el aprendizaje. Más en conseguir la plaza que en merecerla. Más en el fin que en los medios. Y luego nos sorprende que algunos intenten tomar atajos...

No olvidemos nunca que también educa la sociedad, la «cultura» que nos preside. Educan las redes. Y educan -o deberían hacerlo- quienes mandan y tendrían que responder de sus actos.

Y, sinceramente, no siempre el ejemplo que reciben los jóvenes «desde arriba» ayuda demasiado. Basta asomarse a un telediario.

Cuando la vida pública se llena de mentiras, conductas indecentes, enriquecimientos injustos, responsabilidades que nunca se asumen, dimisiones que nunca llegan y explicaciones victimistas, resulta más que difícil pedir a un chico de diecisiete o dieciocho años que entienda, de verdad, que hacer trampas está mal.

Una cosa no justifica la otra. Nunca. Pero el ejemplo pesa. Y a veces mucho.

Decían los antiguos que las palabras mueven, pero el ejemplo arrastra. Hoy podríamos añadir que el mal ejemplo también arrastra, aunque... hacia abajo.

Una sociedad que tolera tanta picaresca adulta (por decirlo suavemente) de quienes deberían ser ejemplares en su conducta no debería extrañarse si después tiene que comprar detectores para proteger la limpieza de un examen.

La honestidad no se improvisa en junio. Se aprende mucho antes. En casa, cuando decimos la verdad, aunque cueste. En clase, cuando no se copia un trabajo. En política, cuando se asumen responsabilidades. En la vida ordinaria, cuando se hace lo correcto aunque nadie mire.

Por eso la PAU no evalúa sólo conocimientos. También nos examina como sociedad. Nos pregunta qué entendemos por mérito o capacidad, qué valor damos al esfuerzo y a la igualdad de oportunidades real...

La educación no puede consistir sólo en evitar «agujeros», hermano. Tiene que formar conciencias.

Por eso a los estudiantes hay que ofrecerles adultos creíbles. Personas e instituciones que no les digan sólo «ojo, si te pilló...», sino que puedan mostrar con cierta autoridad moral el porqué de la honradez.

Quienes exigen ejemplaridad deben procurar, al menos, practicarla. No basta con detectar trampas en un aula. Hay que dejar de normalizarlas fuera de ella.

José Iribas S. de Boado es director de Relaciones Institucionales de CampusHome y exconsejero de Educación de Navarra

europapress.es

Gana el 'no' en la consulta docente del preacuerdo educativo catalán con el 65,1% de votos

BARCELONA 4 Jun. (EUROPA PRESS) - La consulta a los docentes para ver si ratifican o no el preacuerdo educativo de la Conselleria de Educación y FP de la Generalitat con Ustec-Stes y Aspepc-Sps de este pasado viernes ha finalizado este jueves a las 12 horas y ha ganado el 'no' por 39.502 votos (el 65.1%)

Según ha podido consultar Europa Press en la web de la votación, la consulta ha finalizado con un 61,11% de participación del colectivo docente; el sí ha obtenido 21.184 votos (el 34,9%) y han votado 60.686 personas de un censo total de 99.305.

La consulta comenzó este lunes 1 de junio a las 12 horas, después de que los dos sindicatos mayoritarios -- Ustec-Stes y Aspepc-Sps-- alcanzaran un preacuerdo con el Departament, así como los sindicatos CC.OO. Educació y UGT --firmantes del acuerdo inicial con el Govern el 9 de marzo-- para destinar 726 millones más, a los 2.000 millones iniciales, para mejorar los sueldos de los docentes, así como 5.000 plazas nuevas para cátedras de Secundaria, un documento que los sindicatos dijeron que querían someter a la consulta del colectivo.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

La Conselleria de Educación convoca mañana a las 14 horas a los representantes sindicales

Marta Rojo. València 04 JUN 2026

Los profesores de la Comunitat Valenciana mantienen sus reivindicaciones contra la Conselleria de Educación en plena PAU 2026. Por tercera noche consecutiva, sigue la acampada en la plaza de la Virgen de València, aunque la asamblea ha decidido mover las tiendas de campaña para facilitar las celebraciones del Corpus. La idea sigue siendo mantenerse hasta que la negociación sea real y efectiva. "Conselleria se está burlando de nosotros".

Hoy, mientras la manifestación avanza por el centro de València, los representantes de los sindicatos han recibido una convocatoria oficial de la Conselleria de Educación para mañana a las 14 horas. Será, como de costumbre, en la sede de la Conselleria en la avenida de Campanar, y presencial, a diferencia de las últimas reuniones telemáticas, celebradas durante tres días, tras la sentada y encierro del domingo pasado por parte de la mayoría sindical en la Conselleria de educación. A estas reuniones telemáticas no han asistido los representantes de estos tres sindicatos -Stepv, CC OO y UGT- y sí CSIF y ANPE. Eso sí, desde los sindicatos mayoritarios lamentan que la convocatoria no viene acompañada de un nuevo documento.

¿Qué bilingüismo se valora en la escuela?

Rosa M. Rodríguez-Izquierdo. Catedrática en Educación en el Dpto. Educación y Psicología Social, Universidad Pablo de Olavide

En escuelas cuyo alumnado tiene distintos orígenes, muchos optan por restringir el uso de las lenguas maternas para acelerar el aprendizaje del idioma vehicular. Sin embargo, este gesto perpetúa la visión de la lengua como problema, tratando la diversidad lingüística como un déficit en lugar de aprovecharla como el potente recurso pedagógico que realmente es.

A veces se hace con buena intención, pensando que así aprenderán antes el idioma de la escuela. Otras, por miedo a que el resto no entienda la conversación. Pero ¿qué sucede cuando la escuela ignora la lengua materna de un estudiante? ¿Estamos educando para la inclusión o levantando barreras invisibles?

España es hoy un país profundamente diverso. Sin embargo, seguimos funcionando con una idea muy rígida de multilingüismo: para pertenecer, hay que dejar la lengua propia en la puerta del colegio.

En general, celebramos el bilingüismo inglés-español como un recurso simbólico clave dentro del sistema educativo, asociándolo a elitismo, prestigio y distinción social. Paradójicamente, cuando un estudiante llega al aula hablando otras lenguas suele percibirse como un reto, o incluso un obstáculo. Muchas familias pagan academias para que sus hijos aprendan idiomas (en su mayoría, inglés), pero miles de alumnos llegan ya siendo bilingües o multilingües y el sistema educativo apenas reconoce ese capital.

El potencial de la lengua materna

Para muchos docentes, el alumnado inmigrante debe pasar por aulas de acogida o grupos específicos para acelerar el aprendizaje del español e “integrarse”. Sin embargo, cuando estas medidas se prolongan demasiado tiempo, pueden producir el efecto contrario, reforzando el estigma y ralentizando la integración.

Estas creencias señalan diferencias en la preparación del profesorado. Mientras los docentes especialistas muestran una mayor sensibilidad lingüística hacia la lengua materna del alumnado, existe una falta de formación en el profesorado tutor sobre cómo funciona la adquisición de segundas lenguas, lo que termina convirtiendo estas medidas de apoyo en barreras involuntarias que invisibilizan el idioma familiar.

Cuanto más lenguas, mejor

La investigación científica lleva décadas demostrando que la lengua origen no es ningún estorbo. Es más, la hipótesis de la interdependencia lingüística de Jim Cummins sostiene que las competencias desarrolladas en una lengua ayudan a adquirir otras. Dicho de forma sencilla: el alumnado con una buena base en su lengua materna tiene más herramientas cognitivas para aprender español o inglés.

Es cierto que los datos internacionales indican que usar principalmente la lengua de instrucción en casa se asocia con mejores puntuaciones en lectura, pero esto no significa que las familias deban renunciar a su idioma; al contrario, traslada la responsabilidad a las instituciones. Para equilibrar esta balanza, la escuela debería ayudar al estudiantado a afianzar su lengua de origen mediante clases específicas.

La UNESCO defiende desde hace años la educación multilingüe como herramienta de inclusión y equidad. Porque una lengua no es solo un instrumento de comunicación: también es memoria, afecto e identidad. Cuando el sistema transmite que una lengua estorba, el alumnado aprende algo más que gramática: identifica qué partes de sí mismo son aceptables y cuáles conviene ocultar.

Entre la inclusión y la vigilancia

En una investigación reciente sobre profesorado de Primaria y Secundaria hemos explorado esta tensión. Muchos docentes desean apoyar la diversidad lingüística, pero al mismo tiempo se ven presionados por normas, evaluaciones y culturas escolares que priorizan el monolingüismo.

Aquí aparece el fenómeno del *gatekeeping* lingüístico: una presión invisible que empuja al profesorado, muchas veces sin intención, a actuar como guardián de una única lengua legítima dentro de la escuela.

La diferencia entre etapas educativas es especialmente significativa. En primaria suele existir más flexibilidad: estrategias de traducción, mediación entre compañeros o actividades donde las familias participan usando sus lenguas. El profesorado adopta con más frecuencia un papel de acompañamiento.

En secundaria, en cambio, el sistema se vuelve más rígido. El peso del currículo y las evaluaciones convierte la lengua en un filtro invisible. Las lenguas maternas desaparecen del espacio educativo justo cuando los adolescentes están construyendo su identidad.

Esa barrera ayuda a entender parte del abandono escolar temprano entre jóvenes de origen inmigrante. No se trata solo de dificultades lingüísticas, sino de estudiantes que sienten que para encajar deben dejar fuera una parte esencial de quienes son.

Integrarse sin renunciar a la identidad

Nadie cuestiona que aprender español sea fundamental para participar plenamente en la sociedad. El problema aparece cuando integrarse significa renunciar a la propia identidad. Las consecuencias son reales: menor participación, sensación de no pertenencia y desvinculación progresiva de la escuela.

Algunos centros ya están explorando caminos distintos: bibliotecas con libros multilingües, actividades en las que el alumnado comparte palabras de su idioma o proyectos en los que las familias participan contando historias en su lengua materna.

Son iniciativas pequeñas, pero poderosas, porque cambian el mensaje institucional: tu lengua también tiene valor aquí. La educación multilingüe, como recuerda Naciones Unidas, es clave para un aprendizaje inclusivo y de calidad.

El alumnado debe aprender la lengua vehicular de la enseñanza de cada país, sin duda. Pero la pregunta es cómo queremos que lo haga: sintiéndose menos o sintiéndose parte. Y esa decisión, aunque a veces pase desapercibida en un recreo cualquiera, puede cambiar por completo la experiencia escolar de miles de niños y niñas.

¿Cómo compatibilizar un bachillerato que busca habilidades críticas con una PAU que todavía prima la memorización?

Lucía Sánchez-Tarazaga. Profesora Titular en Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE), Universitat Jaume I

Joan Albert Gimeno Rovira. Profesor de Matemáticas en Educación Secundaria, Universitat Jaume I

Sucede a menudo que un estudiante de instituto saca muy buena nota en Historia pero no recuerda casi nada de lo que había estudiado. O acude a un examen de Química sabiéndose las valencias de cada elemento y su número atómico, y a la semana siguiente, no es capaz de imaginar que las palabras “número” y “atómico” puedan ir seguidas.

Esta contradicción aparente entre resultados académicos y retención real de conocimiento no es excepcional, es un síntoma de un problema más amplio: cómo el objetivo del estudio influye en cuánto y cómo aprendemos. Si dicho objetivo es un examen que nos va a pedir reproducir algo aprendido de memoria, no estudiaremos de la misma manera que si se trata de una evaluación más práctica. Y tampoco se nos va a enseñar igual.

En el mundo educativo, esta influencia de los métodos de evaluación en las prácticas de enseñanza se conoce como *washback* o efecto retroactivo de la evaluación. Así, según sean los métodos usados para evaluar, estos pueden llevar a dinámicas en el aula más centradas en reproducir o, en cambio, a procesos más ricos en los que además de contenidos se movilicen y apliquen de forma crítica para resolver tareas, problemas o situaciones complejas (lo que persigue el enfoque denominado “por competencias” o “competencial”).

Brújula o balanza

Esta relación entre evaluación y método de enseñanza fue estudiada por el matemático y doctor en Filosofía Michael Scriven, quien distinguía entre evaluación formativa y sumativa; o lo que podríamos denominar como evaluación “brújula” y “balanza”. La primera orienta sobre el mejor camino a seguir mientras se está recorriendo, la segunda pesa el resultado final una vez que el trayecto ha terminado. Ambas son necesarias, pero no siempre ocupan el mismo espacio ni tienen el mismo impacto.

Esta dualidad entre orientar y certificar es especialmente visible en los dos cursos de bachillerato. Al terminar esta etapa, quienes quieran continuar con estudios universitarios deben realizar un examen de acceso. Esta prueba es tan determinante para el futuro de los adolescentes que el sistema se adapta para prepararles lo mejor posible.

La enseñanza por competencias

Y aquí es donde encontramos el difícil equilibrio con la enseñanza por competencias, que en España está establecida por ley como el marco de referencia para todas las etapas educativas.

Las pruebas de acceso a la universidad –conocidas por diferentes siglas como PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) o EvAU (Evaluación de Acceso a la Universidad)– deberían, en teoría, estar diseñadas para medir las competencias del alumnado, pero los cambios no han terminado de materializarse de forma efectiva todavía. Mientras los currículos actuales enfatizan aspectos como la aplicación de los saberes, su contextualización y la resolución de situaciones complejas, estas dimensiones con frecuencia reciben una atención limitada en los exámenes.

Esto crea una tensión estructural entre lo que el currículum de bachillerato establece como objetivos competenciales y lo que se prioriza en las aulas cuando el objetivo es conseguir el mejor resultado en la PAU.

El bachillerato: entre aprender y certificar

El segundo y último curso del bachillerato se configura, por lo tanto, con una fuerte orientación certificadora, pues la PAU ha sido históricamente una prueba con un gran componente memorístico y reproductivo. Y en este contexto, es comprensible que una parte importante de la práctica docente esté orientada a preparar a los estudiantes para una prueba de este tipo.

Ahora bien, ¿se puede compatibilizar esta función certificadora de la PAU con un modelo de enseñanza por competencias que desarrolle aprendizajes más profundos, más contextualizados y más transferibles?

Evaluar competencias para enseñar competencias

El enfoque de competencias entiende el aprendizaje como la capacidad de movilizar conocimientos, habilidades y actitudes. No se trata de saber, de acumular información, sino también de saber qué hacer o cómo actuar según cada contexto.

Es un enfoque que requiere metodologías activas, tareas contextualizadas y sistemas de evaluación diversos que permitan entender los procesos y no solo los resultados finales. Los expertos consideran una prueba “competencial” si está contextualizada, es productiva (es decir, el estudiante produce la respuesta, no la reproduce) y compleja, esto es, que le obliga a movilizar conocimientos distintos.

¿Es la PAU una prueba competencial?

Hemos analizado, en base a esos tres criterios, las pruebas de acceso a la universidad de los últimos diez años (2015-2025) en los sistemas educativos de seis comunidades autónomas: Andalucía, Cataluña, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Madrid y País Vasco.

Lo hemos hecho utilizando la inteligencia artificial para revisar los currículos de bachillerato y analizar las pruebas de acceso a la universidad en una escala del 0 al 100 según cómo de competenciales fueran. El modelo fue entrenado con los contenidos curriculares para identificar el grado de alineación entre las demandas de las pruebas y los aprendizajes prescritos en el currículo.

Los resultados muestran un mayor grado de orientación competencial en las pruebas de acceso a la universidad de Cataluña y el País Vasco, mientras que comunidades como Madrid presentan todavía un amplio margen de mejora. En la Comunidad Valenciana, aunque persisten importantes retos, se observa una evolución positiva hacia un modelo más competencial en los últimos años.

Diferencias por materias

Las diferencias entre materias son especialmente significativas y, además, se mantienen de forma bastante estable en todas las comunidades analizadas. De hecho, la asignatura es más determinante que la comunidad autónoma: hay materias cuyo examen de selectividad es más competencial en todas las comunidades, y otras que tienden a tener un diseño más tradicional, también en todos los casos analizados.

Inglés destaca como la materia cuyas pruebas presentan un mayor grado de orientación competencial, mientras que Matemáticas II se sitúa en el extremo opuesto. Sin embargo, es precisamente esta última asignatura la que registra una evolución más favorable a lo largo de los últimos años.

Química y Biología muestran un comportamiento similar, caracterizado por un nivel relativamente bajo de orientación competencial, aunque acompañado de una tendencia positiva que parece reflejar el trabajo continuado de equipos docentes comprometidos con la mejora de las pruebas en esta dirección. En términos generales, la evolución hacia modelos de evaluación más competenciales constituye una tendencia común a todas las materias analizadas, aunque con ritmos e intensidades diferentes.

La evaluación por competencias: un reto

Para que la educación en el bachillerato pueda enfocarse más hacia competencias que únicamente los contenidos, es importante que se incorpore este tipo de evaluación a la PAU.

Aun así, es posible preparar a los estudiantes para esta prueba de acceso y también ayudarles a desarrollar competencias, siempre que se diversifiquen las maneras de enseñar y evaluar. ¿Cómo podemos hacerlo? Además de las pruebas escritas, se pueden usar más instrumentos e incluir a más agentes en el proceso de recogida de evidencias del aprendizaje, dando la oportunidad a alumnos y alumnas de que demuestren lo que saben y de lo que son capaces de hacer a través de múltiples formas de expresión.

De hecho, evaluar en el bachillerato de forma no competencial tiene consecuencias negativas. Limitarse a preparar respuestas para un examen repitiendo o basándose en modelos de años anteriores empobrece la tarea docente y reduce el aprendizaje a una mera preparación técnica. Cuando esto desaparece también aumenta el riesgo de una enseñanza más superficial en la que los aprendizajes fuera de la escuela consolidan diferencias socioeconómicas de partida.

Como apuntaba Scriven, la evaluación puede orientar el proceso o certificar los resultados; el reto es evitar que la balanza caiga siempre hacia uno de los dos lados.

¿Es posible una selectividad idéntica en toda España? ¿Sería justa?, un debate con fisuras

Los exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) caminan hacia un modelo cada vez más homogéneo entre comunidades autónomas, pero ¿sería posible una selectividad idéntica y al mismo tiempo en toda España?, ¿haría más justo el acceso a las universidades?

RUTH DEL MORAL. Jueves, 28 de mayo de 2026

El debate vuelve a surgir a menos de una semana de que más de 300.000 estudiantes hagan la PAU. La nueva selectividad lleva dos años con un modelo más práctico, donde solo hay un examen por asignatura y donde las preguntas competenciales pueden llegar al 70% en algunas materias. La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) está dispuesta a seguir homogeneizando la prueba, y ve margen sobre todo en las penalizaciones ortográficas. Sin embargo la armonización no se centra tanto en el contenido como en la estructura; en cómo deben preguntarse los conocimientos o en el nivel de optatividad que debe tener cada bloque.

Actualmente hay 15 comunidades que aplican más del 75% de las recomendaciones de CRUE (solo Extremadura y Castilla y León aplican algo más del 50%), señalan fuentes de CRUE. El reciente estudio de Escuela de Todos compara las pruebas de acceso de 2023 cuando todavía no había un examen competencial con la del 2025 –primer año de aplicación– para ver las diferencias en contenidos, dificultades y criterios de corrección entre comunidades. En este sentido, señalan que «debido a la flexibilidad de la LOMLOE no hay un temario común» y en 2025, mientras Cataluña, Comunidad Valenciana o País Vasco evaluaron exclusivamente Historia Contemporánea, otras como Madrid o Andalucía mantuvieron un temario más amplio.

Hay autonomías que combinan preguntas, análisis de documentos y desarrollo de contenidos, frente a otras que priorizan la redacción de temas, «como La Rioja, que en 2025 el desarrollo de un tema llegó a valer el 75% de la prueba». Las Matemáticas II fue la asignatura con mayor nivel de homogeneización en 2025 y en Lengua Castellana y Literatura también persistieron diferencias en cuanto a la dificultad y corrección del examen, sobre todo en el peso de los bloques de Comunicación, Reflexión Lingüística y Educación Literaria. Navarra presentó una opcionalidad muy alta y Cantabria muy baja. «Las competencias y conocimientos evaluados no son equivalentes», recalcan las autoras de este informe, que alertan de que «la nota de selectividad sigue dependiendo en gran medida del territorio donde se realiza».

¿Sería posible una selectividad idéntica?

Algunos expertos abogan por un mismo examen porque garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso a la universidad, otros no ven la igualdad garantizada en el momento en que la nota del Bachillerato tiene mucho peso y también está influenciada por el tipo centro y el territorio. «Un examen único es complicado porque los temarios no son los mismos», señala el rector de la Universidad de Almería, José Céspedes, mientras que fuentes de la Complutense de Madrid tampoco ven viable un examen «tipo MIR». «Primero porque no es posible poner preguntas tipo test y segundo porque existen currículos diferentes de Bachillerato en función de la autonomía competencial de las comunidades y además no tendríamos medios para garantizar al 100% la custodia de la prueba», inciden. El rector de la Universidad Politécnica de Valencia, José Capilla, cree que a nivel tecnológico una misma prueba a la misma hora, sí tendría 100% de fiabilidad.

Otras alternativas para evitar desigualdades

Escuela de Todos alerta de que la falta de homogeneidad en la elaboración de las pruebas en Lengua favoreció la inflación de las calificaciones en algunas comunidades y generó desigualdad en el acceso a la universidad. Para mejorarla, el director del área de Educación de Funcas, Ismael Sanz, apunta que si se cruzaran datos entre las notas de Bachillerato de los alumnos con sus pruebas PISA se podría comprobar mejor el nivel real de cada región. «Se podría ver si hay diferencias relativas entre los resultados de PISA y los resultados de sus institutos y si es más o menos elevada en unas comunidades que en otras», explica tras recalcar que actualmente «un estudiante que saca un notable en Castilla y León puede tener una nota mayor en otra comunidad».

También revela la propuesta del catedrático de Economía e investigador de la Universidad Carlos III Antonio Cabrales, que apuesta por valorar el percentil académico del estudiante para acceder a la universidad, y no la nota de corte. «Esto podría corregir en buena medida estas desigualdades», señala Sanz.

¿Y cambiar el peso de la nota de Bachillerato?

Actualmente el Bachillerato cuenta el 60% y la PAU el 40% en la nota para poder acceder a la universidad. Para el rector de la Universidad de Almería se podría debatir «con estudios y evidencias científicas» cambiar el peso de cada parte para ver el impacto que tiene modificarlos «sobre la igualdad del acceso según comunidades autónomas».

Aunque avisa: es un tema complejo porque en el rendimiento del alumno también influye la naturaleza del instituto, su situación socioeconómica o incluso la dispersión geográfica del centro. El rector de la Universidad

Politécnica de Valencia, José Capilla, lo tiene claro: «Cambiar el peso del Bachillerato no es socialmente adecuado».

¿Profesores satisfechos o sistema tensionado? La otra lectura de TALIS

OPINIÓN

La última edición de TALIS ofrece una imagen aparentemente optimista del profesorado, pero una lectura más atenta revela una realidad menos cómoda: muchos docentes siguen encontrando sentido en enseñar, aunque lo hagan dentro de un sistema cada vez más exigente, incierto y desgastante.

CARMEN BASANTA. Jueves, 28 de mayo de 2026

El pasado 7 de octubre la OCDE publicó los resultados obtenidos en la encuesta TALIS de 2024 que abarcó 55 sistemas educativos, 17.000 centros educativos y 280.000 docentes. Este estudio internacional —que se realiza cada 5 o 6 años— tiene como objetivo analizar cómo comprende la enseñanza el profesorado. Mide variables como las condiciones laborales, el bienestar y satisfacción profesional percibidas, clima escolar y entorno de trabajo, desarrollo profesional, creencias y prácticas pedagógicas o liderazgo escolar.

Bajas laborales a la orden del día pero TALIS parece decir otra cosa

Cuando ya tiene todos los resultados de una encuesta, la OCDE publica un análisis general de los mismos y un documento individual sobre la situación en cada país. Al mismo tiempo, en su newsletter semanal, el director de Educación y Competencias, Andreas Schleicher analiza y disecciona los resultados obtenidos en cada variable medida. Al mismo tiempo que se publica una entrada en su blog titulada “¿El profesorado es feliz enseñando?” donde relata que casi un 95% de encuestados se sienten felices la mayor parte de las veces que enseñan; la prensa española revela que en los dos últimos años el absentismo docente ha crecido un 31% y que alrededor del 83% de los profesores solo aspiran a sobrevivir hasta la jubilación por el mal clima de aula.

Se ve, por una parte, que los resultados en satisfacción laboral docente en TALIS son medio-altos y están bien posicionados con respecto a los resultados de la OCDE. Y, por otra parte, que el INSS registró en 2023 más de 450 bajas laborales por cada 1.000 trabajadores —¿Unos cuantos de esos tendrán que ser docentes, no?—. Siendo esto así, o bien el ámbito docente atraviesa una crisis de malestar profesional que TALIS enmascara, o bien, si la gran mayoría del profesorado está satisfecho con su trabajo —como parece indicar la OCDE—, habría que asumir que las bajas laborales y las quejas docentes son exageradas. Cualquiera de estas dos asunciones resulta insuficiente para comprender la realidad.

Algunas claves para entender esta paradoja

Para tratar de desmontar las asunciones previamente descritas, se proponen a continuación algunas claves para su comprensión:

1. TALIS pregunta por una dimensión vocacional o de sentido con respecto a la profesión —satisfacción laboral—. Es decir, mide percepción subjetiva, no salud laboral objetiva.
2. Los resultados muestran que al profesorado le gusta enseñar; no necesariamente que le guste el sistema educativo contemporáneo o sus ‘repercusiones’. Un docente es capaz de amar la centralidad de su trabajo y, sin embargo, reconocer que las condiciones en las que lo realiza han derivado en una enfermedad física o de salud mental. La satisfacción general puede mantenerse alta mientras aumenta la ansiedad, el desgaste y el absentismo. Esa capacidad de amar la centralidad de su trabajo, o vocación, amortigua el malestar... pero solo hasta cierto punto.
3. Las bajas laborales no significan, necesariamente, un rechazo a la profesión. De hecho, el *burnout* sucede de forma especial en docentes altamente comprometidos que ‘aguantan’ hasta que ‘revientan’.
4. Cuando TALIS compara internacionalmente, España sale ‘bien’ porque otros países están ‘peor’. Eso no significa que la situación española sea buena en términos absolutos.
5. El caso nacional tiene peculiaridades que TALIS no captura bien como es la existencia del grupo de interinos en el sistema público. La incertidumbre que viven las soluciones tardías que reciben los centros educativos generan agotamiento estructural.
6. Asimismo, TALIS tampoco captura bien la romantización del cansancio de nuestro siglo. Un ejemplo de ello es la polarización de contenido que existe en redes entre contenidos de rutinas altamente eficaces y con horarios extenuantemente productivos y contenido sobre ‘slow life’.

Los datos de TALIS muestran algo más complejo que el simple malestar docente: el profesorado entrevistado encuentra sentido y satisfacción laboral en enseñar incluso en sistemas cada vez más agotadores. Quizá, el verdadero hallazgo de TALIS no es “que el profesorado es feliz enseñando”, sino “qué alto compromiso vocacional tiene que es capaz de sostener un sistema educativo cada vez más tensionado”.

Tanto de los resultados como del análisis de los mismos es necesario preguntarse por la responsabilidad social que tenemos para, diría Massimo Recalcati, poder devolver al cuerpo docente su imagen correcta y evitar así una desintegración identitaria —que es lo que produce el *burnout*— de dicho cuerpo. ¿Qué vías para la distensión, la conexión o el florecimiento les estamos ofreciendo para que la alta satisfacción laboral no tenga

de compañía una baja laboral? Porque, como dice el italiano “nadie se constituye a sí mismo, sino solo en la reposición singular de lo que el Otro ha hecho de él”.

Carmen Basanta es profesora de la Facultad de Educación y Psicología. Universidad de Navarra.

La ministra se escuda en que "la gestión es autonómica" ante el malestar docente

La ministra Milagros Tolón ha señalado ante el malestar docente y la amenaza de movilizaciones y una huelga estatal en la enseñanza no universitaria a partir de septiembre que "la gestión de la Educación la llevan las comunidades autónomas".

MAGISTERIO. Martes, 2 de junio de 2026

Después de que el sindicato CSIF haya anunciado este martes que hará movilizaciones en favor del profesorado por la «parálisis» que existe en el Gobierno y en las administraciones para mejorar las condiciones laborales del docente y por desarrollar un estatuto propio, la ministra ha recordado que las competencias son de los gobiernos autonómicos, que gestionan los fondos transferidos por el Estado. «La gestión de la Educación la llevan las comunidades autónomas y encima de la mesa hay proyectos como el de la bajada de las ratios y de la jornada docente, que compartimos con el Consejo Escolar del Estado y con toda la comunidad educativa», ha puntualizado.

El proyecto de ley que reducirá el número de alumnos en clase y la jornada lectiva se encuentra en trámite de enmiendas en el Congreso de los Diputados y la mayoría de los sindicatos consultados por Efe creen que sería «decepcionante» que algunas de sus medidas no pudieran entrar en vigor el próximo curso escolar. El presidente del sector de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, ha acusado este martes al Gobierno y a las comunidades de «castigar sin recursos» al profesorado y ha incidido en que el malestar docente se extiende por todo el país mientras «la parálisis del Gobierno se mantiene».

Tolón ha avanzado que este miércoles presidirá la Conferencia Sectorial de Educación con los consejeros autonómicos para acordar los criterios de distribución y el reparto de los créditos de 2026 para diferentes programas educativos de cooperación territorial. A propuesta de las comunidades también se abordará la situación de las auxiliares de conversación y el primer ciclo de Infantil, de 0 a 3 años, cuyas profesionales han protagonizado varias movilizaciones en España y en Madrid mantienen una huelga indefinida. «Este Gobierno va a llevar a cabo una inversión importante para las comunidades de más de 300 millones», ha dicho la ministra, que ha reiterado que «las competencias en Educación las tienen las comunidades autónomas».

CSIF hará movilizaciones, con posible huelga, a partir de septiembre

El sindicato CSIF ha anunciado movilizaciones en toda España a partir de septiembre, con la posibilidad de convocar una huelga general si no hay mejoras en las condiciones laborales y profesionales de los docentes de la enseñanza pública, y acusa a las administraciones de «parálisis». Bajo el lema ‘En defensa de la escuela pública’, el presidente del sector nacional de Educación de CSIF, Mario Gutiérrez, ha acusado en rueda de prensa al Gobierno y a las comunidades autónomas de «castigar sin recursos» al profesorado y ha incidido en que el malestar docente se extiende por todo el país mientras «la parálisis del Gobierno se mantiene».

El anuncio de las movilizaciones estatales de CSIF se produce después de que CCOO y UGT hayan anunciado la convocatoria de una huelga indefinida del profesorado y personal de la educación pública no universitaria en la Comunidad de Madrid, también a partir de septiembre. El dirigente de Educación a nivel nacional de CSIF ha criticado que los grupos abiertos con el Ministerio de Educación para desarrollar el Estatuto del Docente no avanzan y que «la negociación no existe», por lo que también ha pedido al resto de fuerzas sindicales que se sumen a estas movilizaciones en toda España al inicio del curso 2026-27. «Les hacemos un llamamiento pero lo haremos con ellos o sin ellos», ha recalcado Gutiérrez, que ha recordado que el proyecto de ley que contempla reducir las ratios en las aulas está «totalmente paralizado» en el Congreso y tampoco ve avances en el decreto de 2010 que el ministerio quiere reformar para fijar un número de alumnos en las clases de 0 a 3 años.

La ministra se comprometió a que este decreto –que regula los requisitos mínimos de los centros que imparten segundo ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria– fuera revisado antes del verano para incluir al primer ciclo de Infantil. Fuentes de otras organizaciones sindicales han señalado a Efe que la norma podría presentarse a los sindicatos en los próximos días. No obstante, CSIF insiste en que el nuevo curso empezará con el Estatuto del Docente «paralizado desde hace cinco años» y con la misma situación crítica del profesorado, con un 20 % de pérdida de su poder adquisitivo, con una interinidad que roza el 30% y sin recursos para atender al alumnado con necesidades de apoyo educativo, que supone uno de cada seis estudiantes.

En este sentido, la secretaria de Política Educativa de CSIF, Isabel Madruga, ha señalado que el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) se ha multiplicado por seis en 14 años hasta los 108.000 actuales: «El sistema diagnostica pero no financia la respuesta». «Y las competencias educativas no están transferidas completamente a las comunidades autónomas, es una competencia compartida con el Estado. Muchos

problemas de las comunidades tienen que ver con cuestiones del Estado y esto hace que el malestar crezca en Madrid, Aragón, Extremadura, Valencia o Castilla-La Mancha», ha señalado Mario Gutiérrez, que exige un «pacto de Estado» en la educación. «La educación no es de un Gobierno ni de un partido», ha puntualizado tras exigir una legislación nacional que fije cuestiones básicas y un plan nacional de equiparación retributiva docente para que no se cobre distinto según comunidades.

Ante las pruebas de acceso a la universidad, que este martes han iniciado la mayoría de alumnos de Bachillerato y otros ciclos formativos, CSIF exige una PAU única y homologada para que el acceso a las universidades no dependa del territorio donde se hacen los exámenes.

Educación retoma la próxima semana las mesas de negociación sobre el Estatuto Docente

La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha señalado que la próxima semana se retomarán los grupos de trabajo constituidos con los sindicatos para seguir con el desarrollo del Estatuto Docente y ha avanzado que también se abordarán las ratios de las aulas de 0 a 3 años.

EFE. Miércoles, 3 de junio de 2026

Antes de participar en la Conferencia Sectorial de Educación con los consejeros de las comunidades en la que se acordará la distribución de 329,2 millones de euros correspondientes a seis programas de cooperación territorial, Tolón ha vuelto a reiterar que «por supuesto» esta será la «legislatura del profesorado». Sin embargo, ante las diferentes protestas que protagonizan los docentes de comunidades como Madrid o Valencia, la ministra ha incidido en que la gestión de la Educación corresponde a los gobiernos autonómicos y se ha preguntado «¿cómo se está gestionando ese dinero?», en referencia a las transferencias del Gobierno central a las autonomías ya que «han recibido más dinero que nunca».

«Habría que preguntar cómo se está gestionado. Lo que no me vale es que devuelvan fondos de 0 a 3 años como hizo Galicia o Andalucía» ha recalcado Tolón, que también ha recordado a las administraciones autonómicas que «hay que tener capacidad de diálogo y querer dialogar con los que se están manifestando».

En la Conferencia Sectorial de Educación participan casi la mitad de las comunidades autónomas de forma presencial, salvo Andalucía, Comunidad Valenciana, Galicia, Cantabria, Murcia, Aragón, Extremadura y Castilla y León, que lo hacen de forma telemática. La Consejería de Educación de Madrid ha puesto sobre la mesa la problemática de las educadoras del primer ciclo de Educación Infantil, que mantienen su huelga indefinida desde hace más de un mes en la comunidad madrileña, para pedir la pareja educativa en el aula y la bajada de ratios en las clases.

Tolón ha exigido «corresponsabilidad» a las comunidades al tiempo que ha avanzado que siguen trabajando en el decreto de 2010 que revisará las ratios del primer ciclo de Infantil. «Es un real decreto que sería aprobado dentro de unos meses», ha dicho, la ministra tras apelar también a la «responsabilidad» para que el PP apoye el proyecto de ley que bajará las ratios en primaria y secundaria y que sigue paralizado en el Congreso.

Después de que Junts haya presentado una enmienda a la totalidad a esta norma, los plazos para presentar enmiendas parciales han vuelto a prorrogarse hasta la próxima semana, por segunda vez. «Apelo a la sensibilidad con el profesorado, a que el principal partido de la oposición apoye a los 800.000 profesores que piden la bajada de ratios», ha dicho la ministra. En cuanto al decreto que modificará la creación de nuevos centros de Formación Profesional para establecer límites en cuanto a la formación online y a los criterios que deben tener sobre profesorado e infraestructuras, la ministra ha avanzado que «a finales de junio ya tendremos el texto para ponerlo en conocimiento».

En la Conferencia Sectorial de este miércoles Madrid también han incluido en el orden del día la situación de los auxiliares de conversación para evitar que algunas comunidades sean sancionadas por la Inspección de Trabajo, al señalar que hacen tareas docentes. Tolón ha avanzado que tras el acuerdo con el Ministerio de Trabajo para garantizar la legalidad y la seguridad jurídica «el conflicto está resuelto» y ha avanzado que la convocatoria de plazas ya ha sido publicada y para el próximo curso el programa contempla 4,2 millones de euros.

Por otra parte, la distribución de fondos de los programas de cooperación territorial que tiene previsto aprobar hoy la Conferencia sectorial se refieren al programa PROA + para centros de especial complejidad educativa (105,9 millones), programas para impulsar la educación inclusiva (28,7 millones y 7,7 millones), programa de bienestar y protección en los centros (10 millones) y programas de refuerzo en competencia lectora y competencia matemática (56,2 millones y 120,5 millones, respectivamente).

Falta de seguridad jurídica en los auxiliares de conversación

Varias comunidades como Andalucía, Galicia, Madrid o Valencia, se han quejado a la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, de la falta de seguridad jurídica para adherirse al programa de auxiliares de conversación que tienen muchos centros escolares, y aseguran que no ven certeza de que no puedan ser multados por la Inspección de trabajo.

Después de que los gobiernos autonómicos de Valencia y Andalucía hayan sido sancionados por Trabajo al considerar que estos auxiliares de conversación mantenían una relación laboral con estas administraciones, el Ministerio de Educación publicó en mayo la nueva convocatoria de plazas para el curso 2026-27 acordada con el Ministerio de Trabajo y en la que se puntualizaba el programa «no constituye una relación laboral, sino un programa de intercambio cultural y educativo». Sin embargo, algunas comunidades como Galicia, Madrid, Comunidad Valenciana o Andalucía no lo ven suficiente y han sopesado no acudir a esta convocatoria ya que consideran que este cambio no tiene un marco jurídico seguro.

Así se lo han señalado durante la celebración de la Conferencia Sectorial de Educación que este miércoles ha aprobado repartir 329,2 millones entre las comunidades autónomas para el impulso de seis programas de apoyo educativo. La consejera madrileña, Mercedes Zarzajelo, ha señalado a la salida de la reunión que «lo único que han hecho es modificar un anexo que es el mismo que ya aparece en nuestras guías y que no ha permitido que no se sancione».

«No hay seguridad jurídica y no hay un marco jurídico y valoraremos la convocatoria, que viene tarde y mal y sin certezas», ha dicho tras recordar que Madrid invierte cada curso 28 millones de euros en 2.800 auxiliares de conversación y que el Ministerio de Educación aporta 90. Zarzajelo ha recalcado que la Consejería venía con «la intención de adherirnos a la convocatoria si había una solución real y no ha sido así».

Por su parte, el secretario de Estado de Educación, Abelardo de la Rosa, ha negado que hubiera un conflicto y ha dicho que al final se ha resuelto con «la garantía de una interpretación coincidente» entre el Ministerio de Educación y Trabajo sobre las funciones de esta figura, que «no es un docente».

La convocatoria del Ministerio de Educación que cubre cerca de 700 plazas para el próximo curso señala que «no existe relación laboral entre los auxiliares de conversación y la Administración: la selección de los auxiliares no responde a un procedimiento de selección de personal, sino a una convocatoria de subvenciones; no concurren los elementos característicos de una relación laboral (dependencia, ajeneidad y salariedad), tampoco se dan las notas definitorias propias de un contrato formativo».

Puntualiza que la función de los auxiliares de conversación extranjeros es asistir en las prácticas de conversación en la lengua extranjera en los centros educativos españoles, en el marco del intercambio intercultural que promueve el programa, fomentando el conocimiento mutuo y la difusión de las lenguas y culturas de los países de origen y destino, siempre bajo la supervisión de un profesor titular. En consecuencia, las personas participantes en el Programa de Auxiliares de Conversación no realizarán, en ningún caso, funciones correspondientes a una relación laboral ni las funciones que son propias y exclusivas del profesorado, según quedan establecidas en el artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. La convocatoria estableció un plazo de solicitudes del 2 al 30 de junio.

El Ministerio reparte 329,2 millones entre las comunidades para el impulso de seis programas de apoyo educativo

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha acordado con las comunidades autónomas en el seno de la Conferencia Sectorial presencial, celebrada este miércoles en la sede del Ministerio, el reparto de 329,2 millones de euros entre las autonomías para el impulso de seis programas de cooperación territorial destinados al apoyo educativo. Se trata del Programa de refuerzo de la Competencia Lectora, Programa de refuerzo de la Competencia Matemática, dos programas de Educación Inclusiva, Programa de cooperación territorial para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+), y Programa de Bienestar y Protección en los centros educativos.

La ministra ha señalado que esta inversión demuestra el compromiso del Gobierno con «una educación pública más fuerte, más equitativa y con más oportunidades para todos». Los programas de refuerzo de la Competencia Lectora, cuyo importe asciende a 56,2 millones de euros, y el de refuerzo de la Competencia Matemática, dotado con 120,6 millones de euros, se centran en ofrecer al alumnado con más dificultades una atención más personalizada, en reducir la brecha de género en ambas competencias, y en formar a los docentes en metodologías y estrategias para el aprendizaje (en el caso de la lectura, en distintos soportes). Ambos programas tienen como objetivo mejorar el nivel de desempeño del alumnado de segundo ciclo de educación Infantil (solo en el caso de la lectura), Primaria, ESO y ciclos formativos de Grado Básico.

Otro de los programas, el de orientación, avance y enriquecimiento educativo en centros de especial complejidad educativa (el llamado PROA+), con un presupuesto de 105,9 millones de euros (cofinanciados por el Ministerio y el Fondo Social Europeo Plus), responde a la necesidad de mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que se concentre un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa. Serán las comunidades las que seleccionen aquellos centros que por sus características y vulnerabilidad del alumnado deban formar parte de PROA+.

El objetivo de dicho programa es impulsar una transformación progresiva de los centros basada en la generación de expectativas positivas para todo el alumnado y en la consolidación de un clima escolar inclusivo, para que todo el alumnado alcance el éxito educativo.

Por otra parte, hay dos programas de Educación Inclusiva, uno dotado con 7,7 millones y con otro con 28,7 millones (cofinanciados por el Fondo Social Europeo Plus), que tienen por objeto impulsar la transformación de los centros educativos hacia entornos plenamente inclusivos. De esta manera, persiguen identificar y eliminar las barreras físicas, sociales, comunicativas, metodológicas u organizativas que puedan dificultar que todo el alumnado acceda en igualdad de oportunidades al sistema educativo, participe plenamente en la vida escolar y desarrolle su aprendizaje en condiciones de equidad e inclusión.

Otro de los programas, el de Bienestar y Protección en los centros educativos, que pasa de 5 a 10 millones de euros, persigue potenciar el bienestar y la convivencia escolar desde una perspectiva integral, favoreciendo la formación del profesorado y tomando como eje la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección para mejorar los entornos educativos. La LOMLOE incorporó entre sus principios la necesidad de garantizar entornos educativos seguros y promover el desarrollo integral del alumnado. En este contexto, se estableció la obligatoriedad de designar en todos los centros educativos la figura del coordinador o coordinadora de bienestar y protección.

En esta línea, los objetivos de dicho programa son facilitar la liberación del horario lectivo de los coordinadores de bienestar; aumentar y/o reforzar los recursos humanos para la intervención en el campo de la promoción del bienestar emocional a través de la incorporación de asesoras/es o profesionales específicos; desarrollar actuaciones formativas destinadas a coordinadores o coordinadoras de bienestar y protección, y desarrollar actuaciones formativas dirigidas al profesorado y a los servicios de inspección de educación.

En la Conferencia Sectorial del pasado 6 de marzo se aprobó la distribución de 58,6 millones de euros del Programa de ayudas para libros de texto y material didáctico. Por ello, tras la Sectorial de este miércoles el Ministerio habrá transferido a las autonomías un total de 387,7 millones de euros para Programas de Cooperación Territorial este 2026, prácticamente el triple de lo destinado en 2018 (129,7 millones de euros).



Cataluña arranca la semana con un preacuerdo que pone fin a las movilizaciones de docentes

El Departamento de Educación y FP firma un preacuerdo con la mayoría de los sindicatos de la enseñanza.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 01 de junio de 2026

El Departamento catalán de Educación y Formación Profesional ha firmado un preacuerdo con los sindicatos mayoritarios en la enseñanza, el sindicato de maestros USTEC y el sindicato de Profesores de secundaria aspepc.sps. Esto supondrá incluir a las dos fuerzas sindicales en el Acuerdo de 9 de marzo de 2026 sobre las mejoras del sistema educativo y condiciones de trabajo del personal funcionario docente del Departamento de Educación y FP, firmado con los sindicatos CCOO y UGT.

En el documento se acuerda la creación de un nuevo concepto retributivo, el complemento de mejora del Servicio de Educación de Cataluña. Inicialmente, se fija en 50 euros para este 2026, y se incrementará progresivamente hasta llegar, en 2029, a los 173,30 euros mensuales para todo el colectivo. El sueldo docente consta actualmente de: sueldo base, complemento de destino y complemento autonómico (nuevo complemento creado este curso), y este nuevo complemento de mejora se sumará al resto de conceptos.

El acuerdo también prevé que el Departamento se comprometa a impulsar la convocatoria de plazas del cuerpo de catedráticos y catedráticas de enseñanza secundaria, artes plásticas y diseño, de escuelas oficiales de idiomas y de música y artes escénicas. Será con un total de 5.000 plazas, en dos convocatorias de 2.500 plazas cada una en 2027 y 2028.

El Secretario de Mejora Educativa, Ignasi Giménez, ha destacado que "entendemos que lo que hoy estamos haciendo aquí es un ejercicio de responsabilidad", y ha querido agradecer "la generosidad de todas las organizaciones sindicales, ya que éste ha sido un acuerdo lento, que ha costado y que ha sido fruto de muchas horas de negociación. Estamos seguros de que éste es un paso adelante que mal tenemos que hacer resolver esta situación arrastrando en el conjunto del sistema educativo desde la última década, y así sentar las bases para esta necesaria transformación del sistema educativo".

El preacuerdo concreta también el despliegue de dotaciones para los próximos 4 cursos, con 6.413 dotaciones -ya incluidas en el acuerdo del 9 de marzo- y lo calendariza de la siguiente manera: 1.088 dotaciones en el

curso 2026-2027; 1.651 dotaciones en el curso 2027-2028; 1.651 dotaciones en el curso 2028-2029; y 2.023 dotaciones en el curso 2029-2030.

Huelga tras huelga

Las movilizaciones del profesorado en Cataluña han marcado el último mes educativo con una intensa escalada de huelgas, manifestaciones y protestas convocadas por los principales sindicatos docentes en defensa de mejoras salariales, reducción de ratios y un aumento de la inversión pública en educación.

El conflicto derivó en un calendario de hasta 17 jornadas de huelga, incluyendo paros generales y movilizaciones territoriales que han afectado al normal funcionamiento de numerosos centros educativos catalanes.

Las protestas han incluido cortes de carreteras, concentraciones frente al Departament d'Educació y encierros sindicales para presionar al Govern de Salvador Illa. Los sindicatos USTEC, CGT, Professors de Secundària e Intersindical han denunciado la falta de avances suficientes en las negociaciones y han reclamado más recursos para la escuela pública, mejoras retributivas y refuerzos de plantilla.

Durante una de las jornadas más recientes, miles de docentes provocaron importantes problemas de tráfico tras cortar varias vías catalanas, mientras los representantes sindicales advertían de que el malestar del sector se mantenía "cronificado".

Tras semanas de tensión y hasta 16 días de huelga, el Govern y los sindicatos mayoritarios alcanzaron finalmente un preacuerdo que contempla incrementos salariales progresivos de hasta 400 o 450 euros mensuales en los próximos años, además de la incorporación de más de 6.000 nuevos profesionales educativos y la convocatoria de miles de plazas de cátedra en secundaria.

El desarrollo de la metacognición permite a los alumnos adquirir destrezas humanas esenciales que la tecnología no podrá replicar

El informe "Skills AI can't match", desarrollado por Nord Anglia Education y el Boston College tras dos años de investigación con 12.000 alumnos, revela que las rutinas de pensamiento incrementan el análisis crítico un 21% y la autonomía de los escolares en el aula.

Sara Falcón. 01 de junio de 2026

Un amplio estudio internacional ha revelado que la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre sus propios procesos de aprendizaje es la herramienta más eficaz para afrontar el impacto de la tecnología en las aulas. El informe "Skills AI can't match", elaborado de forma conjunta por la red global de colegios Nord Anglia Education y la Lynch School of Education and Human Development del Boston College, tras un proceso de investigación de dos años de duración en el que han participado más de 12.000 estudiantes y 5.000 docentes de 27 centros escolares ubicados en 20 países, concluye de forma categórica que la "habilidad más importante en la era de la inteligencia artificial es aprender a pensar sobre cómo se piensa".

El análisis aborda una de las preocupaciones más recurrentes en el ámbito de la innovación educativa y la gestión de centros escolares: el riesgo de que el acceso inmediato a las respuestas automatizadas debilite el pensamiento independiente de las nuevas generaciones. Ante este panorama, los resultados de la investigación confirman que el desarrollo de la metacognición permite a los alumnos adquirir destrezas humanas esenciales que la tecnología no es capaz de replicar, facilitando una preparación óptima para un mercado laboral global y cambiante.

Incremento del pensamiento crítico y la autonomía en el aula

Los datos cuantitativos extraídos de la investigación muestran variaciones de relevancia en el desempeño y comportamiento de los alumnos que incorporan rutinas de pensamiento consciente en su actividad académica diaria. De acuerdo con el documento, los estudiantes que adoptaron de manera sistemática estas prácticas experimentaron una mejora del 21% en su capacidad de pensamiento crítico y un incremento del 20% en su nivel de curiosidad. Asimismo, se registraron avances situados entre el 15% y el 16% en otras áreas clave para el desarrollo personal y académico, tales como la colaboración, el compromiso y la compasión.

El impacto de estas metodologías resulta sensiblemente mayor en aquellos entornos escolares donde la aplicación de las dinámicas se realiza con carácter diario. En estas aulas, los investigadores detectaron un crecimiento superior al 40% en el conjunto de las competencias evaluadas, alcanzando picos de mejora cercanos al 50% en las dimensiones específicas de curiosidad y empatía.

Junto a los indicadores de rendimiento cognitivo, el informe resalta un fortalecimiento generalizado de la independencia del alumnado dentro del proceso de enseñanza. El 85% de los jóvenes participantes en la muestra declaró poseer una mejor comprensión de sus propias fortalezas personales, mientras que el 76%

manifestó sentirse más independiente y el 72% confirmó haber optimizado su metodología individual de aprendizaje. A nivel de percepción del profesorado, el 96% de los docentes participantes coincidió en que este enfoque metodológico no solo incide positivamente en el rendimiento de carácter académico, sino que dota a los estudiantes de una preparación superior para las demandas de la vida cotidiana.

El valor del pensamiento reflexivo frente a la inmediatez digital

El desarrollo de estas competencias adquiere especial relevancia en un escenario donde las herramientas tecnológicas asumen tareas complejas de procesamiento de información de forma casi instantánea. El documento advierte de que la dependencia excesiva y temprana de sistemas de generación de contenidos puede mermar el proceso natural de razonamiento secuencial. En este sentido, la investigación determina que la inteligencia artificial posee la capacidad de generar respuestas y soluciones complejas, pero carece de la facultad de determinar cuándo es preciso insistir en una tarea, cuándo resulta conveniente modificar la estrategia de resolución o cuándo se debe otorgar confianza al criterio propio ante situaciones de incertidumbre.

Ante la previsión de organismos como el Foro Económico Mundial, que señala que aproximadamente el 40% de las competencias profesionales clave actuales sufrirá transformaciones significativas antes de concluir la presente década, el informe resalta la necesidad de orientar los esfuerzos educativos hacia el desarrollo de perfiles flexibles y autónomos. De acuerdo con el texto final del estudio, el desafío de los sistemas de enseñanza contemporáneos no reside en la mera introducción de dispositivos de última generación en la actividad de aprendizaje, sino en constatar "si aún pueden pensar por sí mismos sin depender de ella".

La metodología empleada por los docentes durante los dos años de aplicación práctica del estudio se basó en introducir pautas de desaceleración cognitiva en las clases, forzando a los alumnos a detenerse y realizar pausas analíticas antes de proceder a la resolución de preguntas de manera automática. A través de esquemas estructurados como la rutina "See, Think, Wonder", los alumnos mecanizaron de manera habitual preguntas destinadas a evaluar qué observan, qué interpretaciones extraen de ello y qué interrogantes adicionales se les presentan, afianzando un modelo de toma de decisiones humano que resulta indispensable de cara al futuro formativo y profesional.

La X Convocatoria Dualiza bate récords: uno de cada diez centros de FP del país presenta proyectos

Para ello, CaixaBank Dualiza apoya las demandas de los docentes y de los centros educativos y trabaja con empresas para la capacitación de los futuros profesionales y la mejora de su empleabilidad.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 01 de junio de 2026

La Convocatoria de Ayudas Dualiza, impulsada por CaixaBank Dualiza y FPEmpresa con la colaboración de Fundación Deloitte, vuelve a marcar un hito en su trayectoria al registrar cifras récord de participación en su décima edición. Un total de 560 centros de Formación Profesional del total de 4.099 de toda España han presentado proyectos, un 91% más que en la edición anterior, lo que supone que uno de cada diez centros del país ha presentado iniciativas para participar en esta convocatoria destinada a impulsar la innovación educativa y la colaboración con el tejido productivo.

En total, se han presentado 357 proyectos liderados por centros de FP, que han contado con la implicación de 729 entidades colaboradoras —entre empresas, administraciones, universidades o centros tecnológicos—, reforzando el carácter colaborativo de la convocatoria como elemento clave para acercar la formación a las necesidades reales del mercado laboral.

Fuerte presencia de proyectos colaborativos y en red

De los proyectos presentados, 261 corresponden a iniciativas locales, mientras que 96 se han desarrollado en red entre centros de distintas comunidades autónomas, una modalidad que continúa ganando peso al fomentar la cooperación interterritorial y el intercambio de conocimiento.

Por tipología de centros, la participación vuelve a estar liderada mayoritariamente por centros públicos (286), seguidos de centros concertados (56) y privados (15), lo que refleja la capilaridad de la convocatoria dentro del sistema de Formación Profesional.

La convocatoria ha registrado participación en la práctica totalidad del territorio nacional. Las comunidades autónomas con mayor número de proyectos presentados han sido la Comunitat Valenciana (41), Canarias (39) y Cataluña (39), seguidas de Andalucía (35), Castilla-La Mancha (30), Comunidad de Madrid (29) y País Vasco (28).

Este alcance territorial evidencia la consolidación de la Convocatoria Dualiza como una herramienta clave para impulsar proyectos de innovación educativa adaptados a las necesidades de cada entorno.

La convocatoria de ayudas Dualiza es una iniciativa impulsada por CaixaBank Dualiza y la Asociación de Centros de Formación Profesional FPEmpresa, con la colaboración de Fundación Deloitte, para financiar y promover proyectos innovadores de Formación Profesional desarrollados en colaboración entre centros educativos y empresas u otras entidades.

Su objetivo es impulsar la colaboración real entre centros de FP y el tejido empresarial, favoreciendo la formación en alternancia, la innovación educativa y la transferencia de conocimiento. Tras el cierre del periodo de presentación de candidaturas, los proyectos serán evaluados por un comité especializado que analizará aspectos como la calidad del plan de trabajo, el nivel de colaboración, la innovación o el impacto previsto de cada iniciativa.

CaixaBank Dualiza es una fundación dedicada de modo íntegro a la promoción de la Formación Profesional y al apoyo al docente como motor del cambio. Desde su inicio, toda su actividad ha beneficiado a 60.000 estudiantes, 8.000 empresas y 5.000 actividades con centros educativos. Por su parte, desde su constitución en 2012, FPEmpresa es una asociación sin ánimo de lucro que reúne a Centros de Formación Profesional públicos, privados y concertados de toda España. En la misma línea, contribuye a crear una red de centros capaces de compartir experiencias, proyectos que quieran desarrollar y potenciar el Sistema de Formación Profesional de este país.

FPEmpresa tiene como objetivo dar protagonismo a la Formación Profesional en el sistema educativo y fortalecer las relaciones entre los centros y su entorno. El compromiso entre Centros de Formación Profesional y las empresas permite mejorar la oferta educativa para los estudiantes de ciclos formativos y las vías de integración en el mercado laboral. En 2019, el Ministerio de Educación y Formación Profesional concedió la Placa de Honor de la Orden Civil de Alfonso X el Sabio a la Asociación por impulsar la FP a través de la colaboración entre centros, el intercambio de experiencias y las buenas prácticas.

David Espolio (IES Carmen de Burgos-Alovera-): "Sin bienestar emocional, no existe el aprendizaje real"

El IES Carmen de Burgos se ha convertido en un referente internacional tras ser galardonado con el primer puesto en la categoría de Salud y Bienestar de los prestigiosos Global Teacher School Prizes. Detrás de este logro se encuentra un proyecto colectivo liderado por su director, David Espolio.

ANA VERÓNICA GARCÍA. 03 de junio de 2026

El IES Carmen de Burgos (Alovera, Guadalajara) se ha convertido en un referente internacional tras ser galardonado con el primer puesto en la categoría de Salud y Bienestar de los prestigiosos Global Teacher School Prizes. Detrás de este logro se encuentra un proyecto colectivo de cinco años liderado por su director, David Espolio, y un claustro firmemente comprometido con una premisa clara: la escuela debe ser, ante todo, un espacio seguro y feliz.

Espolio estudió Matemáticas enfocándose en computación y astronomía pero probó la docencia y le encantó la experiencia desde el primer día. Lleva 15 años enseñando en institutos y hace 10 llegó al IES Carmen de Burgos como profesor interino y, desde el primer momento, le cautivó su claustro. A los dos años consiguió allí su plaza definitiva y hace cinco años, de manera "un tanto inesperada" como él mismo asegura, se le propuso asumir la dirección del centro, algo que para él no fue una decisión difícil decir que sí, "porque el claustro es extraordinario". Para mí representó un orgullo que confiaran en mí, pero también una gran responsabilidad.

En esta entrevista, David comparte su trayectoria, los revolucionarios protocolos del centro, la drástica reducción de los problemas de convivencia y su visión sobre el futuro de la educación.

¿Cómo fue seleccionado su instituto en los premios Global Teacher School Prizes en la categoría de Salud y Bienestar? ¿Cómo fue ese proceso?

Todo comenzó en septiembre. Durante la planificación del curso, la Coordinadora de Bienestar e Igualdad me propuso dar visibilidad a nuestro proyecto presentándonos a varios premios; uno de ellos era el Global. Yo le dije: "¡Vamos para adelante!".

Tuvimos que rellenar la solicitud y enviar muchísimos informes y evidencias. Al principio pensé que se quedaría en nada, pero poco a poco fuimos superando etapas. Imagina lo que sentimos cuando, de entre más de 3,000 proyectos de 113 países, el 30 de abril anunciaron que estábamos en el Top 50 de los mejores colegios del mundo. Sentimos una ilusión enorme.

Pero la sorpresa mayor llegó cuando nos comunicaron que estábamos en el Top 10 y que, dentro de nuestra categoría, éramos los primeros. No me lo podía creer. Nos enteramos de manera oficial un día antes y lo proyectamos en todas las pantallas de las aulas del instituto. Fue un estallido de alegría y emoción en todo el centro, tanto de alumnos como de profesores. ¡Al día siguiente me tuve que ir corriendo a hacerme el pasaporte porque esa misma semana viajábamos a Londres para la ceremonia de entrega! Para nosotros, el simple hecho de dar a conocer el proyecto ya era un objetivo cumplido, pero el premio ha sido un impulso increíble.

El concepto de salud y bienestar en educación es muy amplio. ¿Qué proyectos, rutinas y metodologías concretas están aplicando en el instituto que justifiquen este premio?

El jurado en Londres valoró especialmente varias figuras y dinámicas clave que tenemos implementadas como la Coordinación de Bienestar e Igualdad y el Aula de la Calma, que gestiona talleres de píldoras emocionales, prácticas restaurativas y un recurso fundamental: el Aula de la Calma. Si un docente detecta que un alumno está muy alterado o sufre una crisis de ansiedad, en lugar de aplicarle un parte disciplinario, se le deriva con la coordinadora a este espacio diseñado para tranquilizarse, dialogar, ser acompañado y analizar qué ha sucedido. Tenemos un baño de género neutro/mixto para favorecer la inclusión de todo el alumnado. Desde la Comisión de Convivencia hemos adaptado los protocolos a las realidades actuales: protocolos de identidad de género, de igualdad, prevención del acoso escolar y, de manera muy especial, de prevención de conductas autolíticas. Ofrecemos pautas claras a los docentes para saber cómo actuar y derivar de inmediato al departamento de orientación y bienestar si detectan cualquier señal de alarma. Para suavizar el tránsito de Primaria a Secundaria, en 1º y 2º de la ESO trabajamos por ámbitos. El tutor pasa más de 10 u 11 horas semanales con su grupo (mínimo dos horas diarias). Esto permite que el profesor de referencia conozca profundamente las dinámicas del grupo y mantenga una relación estrecha y periódica con las familias. También tenemos un proyecto de dinamización de recreos. Tenemos una regla de oro: ningún alumno debe quedarse solo en el patio si no lo desea. Todos los días organizamos 10 talleres diferentes durante el recreo donde el alumnado siempre tiene algo para hacer y puede elegir entre ir al patio y estar con sus amigos, despejarse, almorzar, o ir a un taller.

Por otro lado, disponemos de un equipo de mediación y de la figura del Alumno Ayudante en 1º y 2º de la ESO. Son estudiantes formados por profesionales en jornadas de convivencia de fin de semana. No actúan como "policías", sino como radares afectivos: si ven a un compañero triste, que viene solo al instituto o que no se relaciona, se acercan a él, lo acompañan a un taller o nos dan la señal de alarma a los profesores para que podamos intervenir y ayudar.

Y otra cosa que les gustó mucho al jurado es que tenemos actividades con la comunidad educativa como un proyecto de movimiento musical en el que nuestros alumnos realizan un acompañamiento social: visitan y actúan en el hospital local, en residencias de ancianos o en la plaza del pueblo de Alovera, uniendo la educación con el entorno social.

¿Cómo se traducen todos estos proyectos en el día a día? ¿Han notado una mejora real en las cifras de convivencia?

El impacto ha sido brutal. Cuando nuestro equipo directivo asumió el cargo hace cinco años, el centro arrastraba un índice alto de incidencias disciplinarias. Empezamos a aplicar estas medidas de forma progresiva.

Hoy en día, hemos reducido las incidencias de convivencia en un 50% a nivel general, y en 1º de la ESO la reducción ha sido del 70% en comparación con hace cinco años. Esto se nota de inmediato en el clima del aula y, en consecuencia, en los resultados académicos. Nuestro lema de proyecto es claro: *"Sin bienestar emocional, no existe el aprendizaje real"*. Todas las actividades que se hacen en conjunto nos ha llevado a este momento, que tenemos mucho margen de mejora aún, pero bueno, con mucha ilusión, este premio nos da más fuerza, nos da garantía de que este es el buen camino, y por aquí tenemos que seguir.

Y más allá del premio, los titulares, el reconocimiento internacional, ¿cuál es el verdadero impacto o la huella que espera que deje este proyecto a lo largo de la vida de los estudiantes, una vez que ya han salido del instituto?

El sentido de un docente, o de nosotros dentro del equipo directivo, es que la convivencia es fundamental, porque realmente lo importante son, obviamente, lo académico, pero sin ese bienestar, si un alumno no viene al centro a gusto, seguro, que vea un espacio de convivencia, los resultados no van a llegar. Si conseguimos que un alumno, al final de su etapa educativa llega a ser buena persona, empática, que sepa transmitir confianza, que se sienta seguro de sus decisiones, que sepa rectificar si se equivoca..., ya habríamos conseguido el objetivo.

¿Y cómo consigue, como director, contagiar e implicar al 100% de los profesores en una visión tan ambiciosa?

Yo siempre digo que mi única función es ser la voz de mi claustro. El gran éxito de este instituto se debe a la implicación de sus docentes. Las cosas se construyen poco a poco. Cuando un profesor te propone una idea para mejorar su aula, hay que escucharle y apoyarle. Hay que escuchar a los docentes que son los que realmente están en el aula y conocen los problemas que tienen en el aula. Si les escuchamos e intentamos poquito a poquito ir mejorando, y si ellos ven esos resultados, otros docentes se contagian. Eso es ir poquito a poquito, que se vean esas mejoras poco a poco, y luego ya al final conseguimos blindarlo. Los docentes aportan muchas ideas, y poco a poco se pueden ir realizando.

Ya tenemos al director y el claustro involucrados. ¿Se han encontrado por el camino muchas trabas o barreras burocráticas, de normativas, que hayan tenido que ir sorteando para poner el proyecto en marcha?

Yo creo que la normativa dentro de la educación es fundamental, porque nos blindamos a los docentes de no equivocarnos. Hay mucho papeleo, cierto, pero si queremos ser fieles, no fallar a las familias, y tener unos protocolos establecidos, hay que redactarlos, debemos informarnos de qué se puede hacer y qué no, hay que pasar por inspección educativa... Obviamente que se podría agilizar, como en todo lo que es administrativo.

Pero son necesarios porque nos blindan al trabajo que hacemos, y es una manera de defender que se está haciendo un trabajo.

Muchos informes alertan sobre el alto nivel de estrés, ansiedad o 'burnout' en los docentes. ¿De qué manera este proyecto beneficia y cuida también al profesorado?

Entendemos que el bienestar del docente es el primer eslabón; si un profesor no entra a gusto al aula, difícilmente podrá transmitir calma y empatía.

Nuestra metodología busca liberar al docente de la carga de tener que dar respuestas a situaciones críticas que exceden su rol. El profesor no es psicólogo ni médico. Su labor es detectar, escuchar y derivar a través de un protocolo claro y ágil. Saber que existe una red de seguridad (la Coordinadora de Bienestar, el Aula de la Calma, el departamento de Orientación) les quita una presión enorme de encima. El docente ya no está solo ante el conflicto; hay un engranaje institucional que lo respalda. Eso lo teníamos muy claro: ante cualquier asunto que suceda dentro del aula hay que hacer una derivación.

Son los profesionales dentro de la comisión de igualdad los encargados en gestionar todo lo que pueda suceder al alumnado. Cuando creemos que un alumno no debe de estar en clase porque no está centrado, hay un protocolo establecido por el que sale del aula para que no interfiera a los demás alumnos ni al docente. Los coordinadores están en contacto con las familias y cooperando con ellos, si el niño va al psicólogo o aun centro de salud.

¿Qué consejo básico le daría a un equipo directivo que quiera empezar mañana mismo a transformar su centro hacia la cultura del bienestar?

Les diría, con mucha humildad, que empiecen poco a poco y aprendan a escuchar. Todos los centros educativos son diferentes porque cada localidad tiene sus problemáticas, pero hay que escuchar activamente al alumnado, a las familias y a los docentes. No hay que intentar abarcar grandes proyectos de la noche a la mañana, porque el exceso de carga burocrática puede quemar al equipo. Nosotros empezamos con pequeños talleres y fuimos pivotando: lo que no funcionaba se cambiaba y lo que sí, se potenciaba. Los recursos siempre son escasos porque, en la educación, todo lo que se invierte todo lo que se invierte es un beneficio para la sociedad en el futuro. Si bien, el recurso más valioso que tenemos y que es totalmente gratuito es la escucha y el acompañamiento. Alumnado y familias agradecen enormemente sentirse escuchados y respaldados.

Para terminar, ¿cómo sueña el mejor centro educativo del mundo? ¿Cómo es su instituto ideal?

Mi centro ideal es aquel que, sin descuidar el nivel académico y dando herramientas útiles para el futuro laboral de los alumnos, priorice el factor humano. Sueño con un centro que sea un espacio seguro, donde los alumnos hagan los amigos de su vida, se sientan protegidos y respetados.

No todos los estudiantes van a ser brillantes académicamente, pero todos tienen la capacidad de convertirse en buenas personas. Si logramos que nuestro alumnado salga del instituto siendo personas empáticas, seguras de sus decisiones, capaces de confiar en sí mismas y de rectificar cuando se equivocan, habremos cumplido con creces nuestro objetivo educativo.

Sí, pero no. No, pero sí **OPINIÓN**

Pilar Mir. 2 de junio de 2026

Un enlace y una pregunta. Y una respuesta que nos deja a medias se conteste lo que se conteste. Porque todos sabemos que merecíamos más. Porque nos sentimos en una trampa. Como desde hace ya demasiado tiempo.

Yo quiero seguir luchando por la derogación de los tres decretos que han desguazado la educación pública:

El Decreto de Plantillas (2014), traducido: Decreto de Pelotillas, o, para que se entienda un brindis a la arbitrariedad y el amiguismo.

El Decreto de inclusión (2017), traducido: Decreto de omisión, o, para que se entienda, un brindis al abandono y a los recortes encubiertos.

El Decreto de evaluación (2022), traducido: Decreto de disimulo, o, para que se entienda, un brindis a la mediocridad y al onanismo en la expedición de títulos.

Pero también quiero recuperar mi poder adquisitivo (sé que la primera muestra de reconocimiento y dignidad de un trabajo, es el precio que se paga por hacerlo).

Y acepto que es necesario saber cuándo decir *SÍ* para seguir teniendo opciones de decir *NO* en otras cuestiones. Negociarlo todo a la vez siempre es enfrentarse a un paquete bomba.

Las dotaciones para la educación inclusiva, si no se aplican de forma diferente a la actual (o sea, fuera del aula, por necesidades o por itinerarios) son un regalo envenenado. Quiero que los alumnos con dificultades severas estén bien atendidos por especialistas y no en un plano imaginario (PI) de progreso ideal (PI) pintando ilustraciones (PI). Traducido: pinta y colorea.

Hay que desmontar la maquinaria de confusión y ambigüedad, la neblina de siglas y acrónimos eufemísticos que ya nadie se cree, pero que todavía maquillan con un velo esotérico e inefable las actas y reuniones de nuestro oficio.

Es necesaria la exigencia, y exámenes y recuperaciones de septiembre. Y no perder el tiempo «recogiendo evidencias» que nos ponen en evidencia con aprobados de poca monta.

Hay que regresar a las calificaciones numéricas (bienaventuradas cifras, exactas y objetivas) y abandonar los comentarios/observaciones (gracias chatGPT por tanta cobertura a la absurdidad) en los boletines; somos profesores, no tertulianos de la evaluación.

Es necesario un currículum estructurado, progresivo, sistemático y universal. Fin de las programaciones con plantillas ocurrentes, propósitos inescrutables y siglas ecuménicas (gracias chat GPT por tanta cobertura a la absurdidad).

Es necesaria la desaparición de las materias adscritas a la devoción mariana (traducido: aprueba todo el mundo) y de las competencias transversales (traducido: pompa discursiva sin materia cursada).

Y nos podemos ahorrar todos los cargos orbitales con complementos desorbitados: COCOBE (¿pero quién pone estos nombres?), actividades (no somos agencias de viaje), y otros programas del modelo «complemento en el bolsillo y pegatina en la puerta»: Calidad (traducido: chantaje burocrático para conceder subvenciones a la FP) TEI (funciona tan bien que nos querían endosar a la bofia en los centros), escuela verde (echad un vistazo a las papeleras de los centros; por cierto, en todos los institutos hay un titulado universitario vigilando el papel de inodoro). Y podemos dejar también de destinar un montón de horas y esfuerzos a la salsa rosa emocional.

En fin, yo quiero recuperar el poder adquisitivo y más aún un sistema educativo público que funcione. Y quizás no se pueden negociar ambas cosas juntas. Si ahora decimos *NO* quizás sólo ganaremos más desprestigio social (tan conjurado por la administración y los medios desde hace décadas), y no parece que, de momento, deban producirse más aumentos salariales.

Quizás debemos aceptar decir *SÍ* a este preacuerdo para continuar diciendo *NO* a otras cuestiones. Hemos recibido una mejora parcial, pues devolvamos una respuesta parcial: *SÍ* a esa mejora, *NO* a ese modelo educativo que nos ha traído los peores resultados de la historia. *SÍ, pero NO*.

Desconvocamos las huelgas y mantengamos la oposición a las salidas y al TdR, porque además de una remuneración actualizada, justa y digna, queremos un nuevo modelo educativo.

Pilar Mir. Profesora de Secundaria en Cataluña-Central

La Escuela Inclusiva catalana a través de sus textos programáticos OPINIÓN

Andreu Navarra. 4 de junio de 2026

No hace tanto que a los docentes transmisivistas catalanes se nos acusaba de cosas bastante fuertes e imaginativas, concretamente: de afirmar «falsariamente» y demagógicamente que se estaban cerrando escuelas especiales en Cataluña, de fomentar un discurso de odio contra menores vulnerables y, en tercer lugar, de «culpabilizar» a los niños de la situación general del sistema educativo catalán. Por lo que refiere a la primera acusación, llama especialmente la atención que procedan de organismos o plataformas que no paran de defender que es necesario cerrar todas las escuelas especiales. En cuanto a la segunda, nos preguntamos dónde hay muestras de todo este “odio” irracional y, en tercer lugar, habría que aclarar que nosotros criticamos algunos aspectos de la legislación vigente en Cataluña.

¿Qué clase de mente acusaría a niños de impulsar iniciativas legales y jurídicas? Es decir, para expresarlo de forma breve y clara, nosotros criticamos a la Generalitat de Cataluña, no a niños. Ni siquiera nos parece constructivo criticar a docentes ni personal educativo de todo tipo: todas sus actividades son totalmente loables desde cualquier punto de vista. Lo que ocurre en esta cuestión es que hay personas que se ponen demasiado nerviosas cuando algún docente transmisivista se atreve a pedir la revisión de algún aspecto jurídico relevante.

Para demostrarlo, en este artículo haremos algo poco habitual: dejar de escribir. Lo único que haré es transcribir a continuación fragmentos de dos artículos muy interesantes alojados en la web oficial de la Generalitat de Cataluña, tal cual y sin añadido alguno. Nos pondremos, de alguna forma, derridianos.

Dejaremos que la propia materia discursiva se deconstruya sola. El lector podrá comprobar por dónde queremos ir sin ningún tipo de necesidad de hacer aspavientos o enredarnos en discusiones bizantinas. Lo que ahora viene son, sencillamente, orientaciones oficiales elaboradas para el propio funcionariado. Los fragmentos provienen de dos artículos: “Educació inclusiva a Catalunya i Portugal” -Educación inclusiva en Cataluña y Portugal- (<https://projectes.xtec.cat/educacioinclusiva/general/educacio-inclusiva-a-catalunya-i-portugal/>) y “Disseny Universal per a l’aprenentatge” (Diseño Universal para el Aprendizaje) (<https://projectes.xtec.cat/educacioinclusiva/categoria/recursos/dual/>)

Son los siguientes:

“Uno de los elementos de contexto más relevantes es que el sistema portugués no contempla centros de educación especial como modalidad de escolarización diferenciada de la red ordinaria, sino que organiza la respuesta educativa inclusiva dentro de los centros ordinarios.”

«Uno de los elementos más relevantes del marco normativo portugués es la identificación de las barreras al aprendizaje y a la participación, una mirada también presente en el Decreto 150/2017, que orienta las medidas educativas a facilitar el acceso, la participación y el ajuste del contexto a las necesidades del alumnado. Sin embargo, la movilidad permitió observar una cierta distancia entre este planteamiento normativo y algunas prácticas en el aula. Aunque el marco DUA aparezca como marco de referencia, en el día a día se detectó un uso todavía muy centrado en el libro de texto y de propuestas bastante homogéneas, con menor presencia de estrategias de personalización, organización flexible u otras medidas más universales.»

«Otro elemento destacado del modelo portugués es el **Centro de Apoio a Aprendizagem** (CAA), concebido como una estructura para agrupar recursos, saberes y competencias del centro al servicio de la inclusión. A pesar de este planteamiento, la observación durante la movilidad evidenció que, en la práctica, estos espacios pueden acabar funcionando como aulas específicas dentro de los centros ordinarios».

Esta tensión también está presente en el sistema catalán con algún SIEI y SIEI Plus. Aunque estos recursos nacen para favorecer la participación del alumnado en contextos ordinarios, pueden acabar generando dinámicas segregadoras si concentran la atención en un espacio diferenciado y no transforman lo suficiente las prácticas del aula ordinaria.”

«El Diseño universal para el aprendizaje (DUA) es un marco que permite crear situaciones de aprendizaje flexibles, a partir de un diseño que detecta y minimiza las barreras del contexto, desde un buen principio. El DUA contempla la variabilidad y da respuesta educativa a todo el alumnado».

El DUA es un marco estructurado que se sustenta en la neurociencia, en los estudios de la investigación pedagógica y en la tecnología de soportes. El objetivo que promueve es guiar la práctica educativa para abordar situaciones de enseñanza-aprendizaje a través de enfoques flexibles que permitan la personalización y se ajusten a las necesidades de cada persona para que se conviertan en aprendices expertos.”

“El DUA plantea una actuación a priori pensando en todo el alumnado y en el contexto concreto de aula y se sustenta en seis conceptos clave: el contexto, las barreras, la variabilidad, el proceso iterativo y el aprendiz experto.

El *contexto* es el escenario en el que tienen lugar las situaciones de aprendizaje. No hablamos únicamente del aula o centro educativo sino que el DUA va más allá, ya que plantea el contexto como el elemento clave en el que se encuentran las barreras que dificultan el aprendizaje.

Las *barreras para el aprendizaje* son los obstáculos que se encuentran en el contexto y que dificultan a la persona su proceso de aprendizaje. El DUA pone la mirada en la detección y minimización y/o eliminación de las barreras para el aprendizaje para facilitar que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades de manera equitativa. Podemos encontrar diferentes barreras que limitan el aprendizaje para que los alumnos se conviertan en aprendices expertos a nivel de barreras físicas, de creencias, de acceso al currículo (de acceso a los objetivos, los materiales, la organización del tiempo y el espacio y la evaluación), etc.

La *variabilidad* hace referencia al aprendizaje, al cómo aprendemos cada uno y cada una de nosotros, teniendo presente que las conexiones neuronales que entran en funcionamiento durante el aprendizaje son distintas en cada persona. Tenemos capacidades y habilidades diferentes y se nos plantea el reto de dar respuesta al entorno que también percibimos de forma diferente. Para entender el concepto de variabilidad es necesario ver la relación que cada persona establece con el entorno y definir qué elementos son determinantes.

El *proceso iterativo* está relacionado con la mejora del aprendizaje, y tiene la finalidad de conseguir que el alumnado se convierta en un aprendiz experto a través de la reflexión, la experiencia reiterativa y reflexiva. La reflexión sobre la acción, la retroalimentación y el error como elemento positivo de mejora son los ejes fundamentales para la superación de barreras y la consecución de retos por parte del alumnado. El proceso iterativo también se refiere al proceso que hace el docente en el diseño de la enseñanza y del aprendizaje anticipando la variabilidad, la implementación (la puesta en práctica), la detección de barreras y la revisión de la planificación. Mediante la implementación y los procesos de reflexión, el docente llega a ser también un aprendiz experto.

El concepto de *aprendiz experto* es la base del DUA. El aprendiz experto es aquella persona capaz de aprender con los recursos adecuados, de definir el objetivo que enmarca su aprendizaje, de entender el error como parte del proceso de aprendizaje y de realizar sus nuevos aprendizajes mediante un proceso iterativo. El alumnado que consigue ser experto en su aprendizaje es ingenioso, sabe dónde buscar recursos e información, se compromete en la tarea, aprende de los errores, persiste en la consecución de metas y asume la responsabilidad de su aprendizaje.”

“El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) es un marco que establece tres principios fundamentales contemplados en las tres redes cerebrales implicadas.

Las redes afectivas son responsables de la motivación y compromiso hacia los aprendizajes, relacionadas directamente con el *POR QUÉ* aprendemos. Por este motivo es necesario ofrecer estrategias para fomentar el interés y la motivación por aprender, para mantener el esfuerzo y la persistencia y dar opciones para facilitar la autorregulación con el objetivo de convertirse en aprendices expertos motivados y con iniciativa.

Las redes de reconocimiento son las responsables de la percepción y comprensión de la información y están relacionadas con lo que aprendemos. Para favorecer la representación y la comprensión es necesario activar y tener en cuenta los conocimientos previos del alumnado y ofrecer opciones variadas que faciliten la percepción y la comprensión con diferentes lenguajes para acceder a la información.

Las redes estratégicas son las responsables de la acción y la expresión y responden al *CÓMO* aprendemos. De éstas dependen las funciones ejecutivas como la planificación, organización, memoria de trabajo, gestión del tiempo, autorregulación, atención... que permiten gestionar las acciones hacia la consecución de los objetivos y la resolución de problemas, habilidades claves para el éxito educativo y para la vida.

La pauta del diseño universal del aprendizaje es una guía que nos orienta a desarrollar diseños para el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las tres redes cerebrales que principalmente intervienen en el aprendizaje y la variabilidad de los aprendices. Este conjunto de estrategias que propone la pauta son la base para la creación de entornos flexibles que permiten maximizar las oportunidades de aprendizaje de todo el alumnado.

Los principios abordados por el diseño universal para el aprendizaje están relacionados y alineados con las redes neuronales cerebrales del aprendizaje y «se basan en las investigaciones prácticas de campos como la psicología cognitiva, ciencias del aprendizaje, psicología del desarrollo humano y las neurociencias» (Rose y Gravel, 2010). Estos principios son tres:

- Proporcionar múltiples formas de motivación y compromiso.
- Proporcionar múltiples formas de representación
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.

Cada uno de estos principios está dividido en tres directrices con los correspondientes indicadores que nos ayudan a diseñar contextos flexibles.”

Como he dicho antes, lo dejaremos aquí. Sólo les pediré que piensen en un docente catalán cualquiera, de Primaria o de Secundaria, con unas seis clases al día, unas mil al año, y unos 150-250 alumnos según la especialidad. No añadiré nada más.

Andreu Navarra. Escritor e historiador, Es profesor de Historia de la Cultura Contemporánea en la Universitat Oberta de Catalunya.



La huelga en Valencia entra en la cuarta semana con un encierro en la Conselleria

Representantes de STEPV, CCOO y UGT se encierran el domingo en la Conselleria para forzar la negociación. Las reuniones serán online

Pablo Gutiérrez de Álamo. 1 junio 2026

El domingo fue un día de reivindicación y protesta en Valencia que se saldó con varias intervenciones policiales contra las y los docentes que se encuentran en huelga desde hace cuatro semanas. La más sonada, el empujón por la espalda de un policía nacional sobre una docente jubilada, de 68 años, que tuvo que ser atendida en un hospital.

A media tarde, la consellera Carmen Ortí convocó a los sindicatos para proseguir unas negociaciones que ella misma había zanjado hasta el lunes. No habían pasado dos horas cuando Ortí dio por terminada la reunión y se marchó del edificio en dirección a su casa.

Las y los representantes de STEPV, CCOO y UGT decidieron entonces comenzar un encierro que se prolongó hasta la media noche.

«Todavía no se han tratado todos los puntos, pero el SAE plantea el siguiente calendario: lunes, 09:00 horas inclusión; 13:00 horas, plantillas; martes, 09:00 horas, ratios; 13:00, valenciano; miércoles, 09:00, infraestructuras, 13:00, FP», informaba STEPV en su canal de Telegram.

Los sindicatos intentan mejorar la redacción del documento entregado por la Conselleria para garantizar, negro sobre blanco, que se recuperarán plantillas, que se mejorarán las ratios o que habrá una dotación económica para la construcción y rehabilitación de los centros educativos afectados por la DANA que siguen, año y medio después, esperando.

Retribuciones

La firma de un acuerdo por parte de dos de los cinco sindicatos de la mesa de negociación, CSIF y ANPE, junto a la Conselleria, para que dos años el profesorado cobre 200 euros más al mes ya había generado tensiones la semana pasada, pero ayer terminó por hacer saltar la negociación.

“Lo que no vamos a hacer es romper de manera unilateral un acuerdo que ya tenemos cerrado con una parte de las organizaciones sindicales. No hablaría bien de nosotros si nos sometiésemos ahora a presiones y rompíésemos un acuerdo que ya hemos firmado previamente”, dijo Carmen Ortí, según recoge una nota publicada ayer por Educació en su página web.

La negativa a reabrir este asunto, cerrado, según los otros tres sindicatos, en falso, hizo que la consejera se levantara de la mesa de negociación y que STEPV, CCOO y UGT comenzaran un encierro.

El acuerdo prevé una subida de 75 euros este septiembre. Otros tantos en enero de 2027 y unos meses después, 50 más. Está previsto que, después, estos 200 euros queden sujetos a las subidas del IPC.

Las organizaciones que no han firmado ese acuerdo habían calculado subidas de hasta 500 euros para poder cubrir la pérdida de poder adquisitivo de las últimas décadas. Si te gusta este artículo, ayúdanos con una donación.

¿Qué buscan hoy los estudiantes al elegir universidad?

Redacción. 3 de junio de 2026

Las prioridades de los jóvenes a la hora de elegir universidad han cambiado de forma notable en los últimos años. Los estudiantes analizan hoy con más detalle las salidas de empleo, las opciones de formarse fuera y el apoyo que recibirán a lo largo de la carrera. El prestigio heredado o la cercanía al domicilio familiar pesan menos que la capacidad real de una institución para preparar perfiles competitivos en un mercado exigente y cambiante. Los jóvenes llegan a esta decisión con más información y expectativas más concretas que cualquier generación anterior.

Empleabilidad, el filtro que más pesa

Los estudiantes quieren saber qué ocurrirá cuando terminen la carrera, y eso condiciona toda la decisión. Según la OECD, los graduados universitarios acceden a empleos más estables y con mejores salarios, y esa ventaja influye de forma directa en la elección de centro y titulación. Áreas con alta demanda como la tecnología y la ingeniería concentran cada vez más matriculaciones, porque los jóvenes vinculan lo que van a estudiar con su proyección a medio plazo. Muchos evalúan el retorno esperado de la inversión educativa antes incluso de matricularse.

Las prácticas en empresa y los programas de inserción se han convertido en un factor decisivo al comparar universidades. Los jóvenes buscan planes de estudio que conecten pronto con el mercado y que incluyan experiencia real antes de la graduación. Quieren centros donde el contacto con el tejido empresarial forme parte del itinerario, con habilidades aplicables desde el primer día. Ese vínculo entre aula y empleo ya pesa más que el nombre de la institución en el CV.

Estudiar con visión internacional

La movilidad internacional pesa cada vez más al elegir universidad. Quienes estudian fuera mejoran el dominio de idiomas y amplían sus opciones de empleo, y los estudiantes lo tienen cada vez más claro. Según la UNESCO, jóvenes de más de cuarenta países esperan que la educación superior sea más innovadora y abierta al mundo, con experiencias que trasciendan las fronteras del campus local. Muchas universidades ya usan los programas de intercambio y las dobles titulaciones como argumento de peso para captar alumnado.

Instituciones como la Universidad CEU San Pablo han reforzado su apuesta con acuerdos de intercambio y programas bilingües que responden a esta demanda creciente. Los estudiantes valoran campus con

experiencia multicultural, donde conviven compañeros de distintos orígenes y profesorado internacional. Cuando un centro tiene presencia global, los jóvenes lo interpretan como señal de adaptación y conexión con lo que ocurre en su sector.

Acompañamiento académico y experiencia real

El apoyo que recibe el estudiante durante la carrera influye tanto como el propio plan de estudios. Los jóvenes consideran imprescindibles las tutorías y la orientación para afrontar la exigencia de los primeros cursos, tanto a nivel académico como personal. Los estudiantes que se sienten parte de una comunidad abandonan menos y rinden mejor a lo largo de toda la titulación. Y las universidades lo saben, porque cada vez vigilan más la retención de alumnado.

Los jóvenes miden la calidad con criterios tangibles. Valoran la docencia actualizada y los grupos reducidos con profesorado cercano, porque lo interpretan como garantía de aprendizaje real. Universidades que adaptan su oferta formativa a las nuevas demandas educativas, con itinerarios flexibles y contenidos pegados al empleo, ya compiten con ventaja. Quien no se adapta, pierde matriculaciones.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

El fin del sedentarismo cognitivo y el por qué la neurociencia exige recuperar el movimiento para salvar las áreas STEM

Informes de la OCDE y estudios recientes en Nature vinculan la psicomotricidad con una mejora del 20% en el rendimiento académico y una reducción crítica del cortisol. En un mundo volcado a las pantallas, la arquitectura escolar y la pedagogía sensorial emergen como la única barrera eficaz contra el deterioro de la salud mental y la pérdida de capacidad de abstracción en las aulas de 2026

N. García. 29-05-2026

La educación contemporánea está despertando de un largo letargo de inmovilidad. Durante décadas, el sistema ha operado bajo la premisa de que el cuerpo es solo un transporte para la cabeza, pero la digitalización masiva y el sedentarismo cognitivo están forzando un cambio de rumbo radical en 2026. Investigaciones de vanguardia están rescatando el cuerpo no como un accesorio, sino como un territorio de aprendizaje fundamental que conecta la salud mental con el éxito en áreas técnicas y científicas.

El paradigma de la Cognición Encarnada (Embodied Cognition) se ha posicionado este año como la respuesta científica definitiva a este fenómeno. Según el metaanálisis integrativo publicado en la revista *Frontiers in Education* en marzo de 2026, titulado "Embodied Cognition in STEM Learning", las disciplinas STEM dependen críticamente de procesos que están "profundamente arraigados en las experiencias físicas y las interacciones sensorio-motoras". Los autores del estudio advierten que la histórica dicotomía mente-cuerpo en el aula ha limitado la accesibilidad al conocimiento, sugiriendo que "el aprendizaje ocurre con mayor eficacia cuando la actividad física está funcionalmente alineada con los objetivos pedagógicos". El informe acredita que los enfoques que involucran el cuerpo producen efectos positivos moderados pero consistentes en el rendimiento, especialmente cuando el movimiento ayuda a "descargar" la demanda cognitiva del cerebro hacia el entorno físico.

Esta alineación se vuelve tangible en la enseñanza de las matemáticas y la física. Investigaciones recientes han demostrado que el uso de gestos manuales y acciones físicas con objetos no solo acelera la comprensión inicial, sino que es el factor determinante para la retención a largo plazo. Un informe técnico de la red SENSES (Science Education Network for Supporting Embodied Sense-Making) destaca que "la instrucción basada en gestos promueve una retención superior frente a la enseñanza puramente verbal o abstracta", permitiendo que los estudiantes "sientan" conceptos como la fuerza, la trayectoria o la simetría antes de intentar codificarlos en fórmulas.

Así pues, en un sistema educativo que históricamente ha priorizado la quietud, voces como la de Francesc Nogales, maestro de Primaria y profesor de universidad, mejor docente España y Premios Educa Abanca 2021, reclaman una vuelta a los orígenes pedagógicos para sanar el presente. Para Nogales, la "reivindicación del cuerpo" en secundaria y bachillerato no es una moda, sino una herencia necesaria. Recuerda que ya en el siglo XIX, figuras como Pablo Montesino planteaban la necesidad de cuidar el cuerpo en el aula, una línea que siguieron referentes como Montessori o Rousseau.

"Es positivo que recuperemos ese naturalismo pedagógico", afirma el docente, subrayando que en una sociedad "cada vez más conectada y pasiva", el aprendizaje sobre la salud es vital. Sin embargo, advierte sobre los peligros del enfoque actual: "Debemos tener cuidado con los trastornos de alimentación y el culto al cuerpo, evitando generar problemas en los adolescentes que realmente no deben vivir".

La ciencia respalda que un alumno que se mueve es un alumno que aprende mejor. Nogales alude a expertos como Begoña Learreta o Javier Rico-Díaz para explicar que el movimiento mejora el riego sanguíneo y

mantiene el cerebro activo. En este sentido, defiende las "pausas activas" entre asignaturas como una herramienta eficaz contra la crisis de salud mental juvenil.

"Si nuestro alumnado empieza a desarrollar trastornos por depresión o ansiedad, una manera eficaz de combatirlos es mediante la actividad física", asegura con firmeza, vinculando directamente la movilidad con la reducción del estrés y la falta de atención.

El aula física como antídoto a la bidimensionalidad digital

En el ámbito de la Educación Física y la salud, la "reivindicación del cuerpo" trasciende el ejercicio para convertirse en una cuestión de neurobiología y salud pública. Francisco José Cuenca Muñoz, catedrático de Enseñanza Secundaria por la especialidad de Educación Física, médico y docente universitario en el Grado de Fisioterapia (asignatura de Biología Humana) de la UCAM, observa un cambio radical en la disposición del alumnado tras la actividad física: "Están más receptivos, te escuchan en vez de solo oírte y se relacionan de manera diferente; están más tranquilos y sonríen más". Esta percepción empírica tiene un respaldo fisiológico que Luis Luengo Alcázar, profesor de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Educación Física, docente profesionalizador en Ciclos Formativos de Enseñanzas Deportivas en Fútbol y Máster en Actividad Física Terapéutica e Investigación (UMU y UCAM), detalla con precisión. Según Luengo, el movimiento libera endorfinas y dopamina mientras reduce los niveles de cortisol, la hormona del estrés.

"En muchas situaciones, en el aula, la inquietud, la necesidad de atención o incluso ciertas conductas disruptivas, no son más que la forma que tiene el cuerpo de 'pedir movimiento' en una situación demasiado estática", afirma Luengo Alcázar.

Sin embargo, el entorno físico actual actúa a menudo como un agente estresor. Cuenca Muñoz advierte que, cuando las condiciones meteorológicas obligan a desplazar la actividad a espacios alternativos no diseñados para ello, el alumnado se ubica peor y muestra mayores niveles de agitación y ansiedad. Por su parte, Luengo señala que el principal obstáculo no es siempre el espacio, sino la "pasividad del docente o la falta de formación". Para él, el reto del siglo XXI es adoptar modelos como el aprendizaje cooperativo o la educación deportiva, que involucran al alumno física y cognitivamente, rompiendo con los antiguos esquemas que coartan la creatividad motriz.

El impacto de la digitalización es otro de los puntos de alarma para ambos expertos. Desde su visión médica, Francisco José Cuenca Muñoz advierte que focalizar la visión durante muchas horas en pantallas puede ayudar a disminuir la visión periférica y generar una reducción de movilidad cervical que dificulta la recepción de estímulos sensoriales. Luengo coincide en este empobrecimiento: "La experiencia digital tiende a ser rápida, bidimensional y controlada, mientras que el aprendizaje corporal es lento, imprevisible y exige implicación sensorial y emocional". El profesor observa que el alumnado actual presenta menor conciencia corporal y una necesidad constante de estimulación inmediata.

Ambos especialistas coinciden en que la Educación Física debe actuar como un espacio clave de compensación sensorial. Como sentencia Luis Luengo Alcázar, el aprendizaje real necesita experiencias físicas: "Tocar, construir, moverse, fallar, repetir. Cuando estas experiencias se reducen, también se empobrece la capacidad de comprender el mundo de forma profunda".

El diseño del espacio

La transformación ha alcanzado también la arquitectura escolar, convirtiendo el diseño del espacio en una herramienta de salud pública. El informe OECD Skills Outlook 2025 y las actualizaciones de 2026 sobre salud mental subrayan que el exceso de tareas externalizadas a la inteligencia artificial corre el riesgo de crear una "pereza metacognitiva" si no se compensa con una pedagogía intencional que involucre la presencia física. La OCDE alerta de que "la salud mental deficiente afecta ya a uno de cada cinco jóvenes en los países miembros", y propone que los entornos de aprendizaje deben ser rediseñados bajo criterios de "neuroarquitectura". Esto implica sustituir el aula estática por estaciones de movimiento que permitan reducir los niveles de cortisol y mejorar la plasticidad cerebral a través de la estimulación sensorial.

Para Teresa Fernández, Head of Office de Rosan Bosch Studio en Madrid, la arquitectura escolar ha operado históricamente bajo una desconexión artificial. Explica que los entornos educativos tradicionales han segregado el aprendizaje y el movimiento, confinando la mente al control del aula y el cuerpo al exterior. Sin embargo, su enfoque busca revertir esta inercia: "El cuerpo y la mente no aprenden por separado; utilizamos nuestros sentidos como herramienta para adquirir experiencias y tomar conciencia del entorno", afirma. Para la responsable del estudio en la capital, el diseño debe ser un catalizador que active la curiosidad y la capacidad de elección, invitando al alumno a una inmersión total que ella resume en una acción casi instintiva: "Sal afuera, siente la temperatura, la humedad, los sonidos, los olores...".

Esta transformación no depende de elementos aislados, sino de la creación de una experiencia espacial rica y adaptable. Fernández huye de las soluciones genéricas, como la luz cenital homogénea que impera en los centros actuales, para defender una iluminación y una acústica que modulen el ritmo del espacio. La materialidad juega aquí un papel psicológico clave, ya que texturas y colores replican la variedad sensorial de

la naturaleza, favoreciendo el bienestar y la memoria. En este ecosistema, destaca el valor de la ergonomía dinámica, defendiendo que el mobiliario debe permitir posturas diversas: "No todos aprendemos igual; unos necesitamos movernos o tumbarnos, mientras otros necesitan estar delante de una mesa".

Ante el reto de intervenir centros antiguos con presupuestos ajustados, la Head of Office de Rosan Bosch Studio se muestra tajante: es posible. No siempre se requieren grandes demoliciones, sino un "cambio de mirada". Pequeñas intervenciones, como activar los pasillos o el comedor como nodos de aprendizaje y dotar de flexibilidad al mobiliario, pueden tener un impacto sistémico. Con todo, advierte que para consolidar nuevos comportamientos es necesario cuestionar el modelo de aulas cerradas. El objetivo, subraya, no es simplemente rediseñar un lugar, sino crear un contexto físico que habilite dinámicas de relación distintas entre alumnos y docentes.

Esta necesidad de apertura se vuelve crítica al analizar la pérdida de contacto con la naturaleza en entornos urbanos. Fernández observa que los espacios artificiales, al ser predecibles, limitan la capacidad de adaptación y la toma de decisiones. Por el contrario, defiende la complejidad de lo natural, donde las superficies irregulares retan el equilibrio y el riesgo. Según explica, mancharse o descubrir las infinitas posibilidades de una piedra activa el impulso exploratorio de forma única. En última instancia, privar a los niños de esta interacción es, para la arquitecta, amputar una dimensión fundamental del ser humano: "Eliminar la naturaleza de los espacios de juego priva al niño de su capacidad de interactuar con el mundo a través de su cuerpo".

¿Cuál es el verdadero reto?

A menudo se culpa a la arquitectura escolar de la pasividad del alumnado, pero para el profesor Nogales, el obstáculo no es el ladrillo. Sostiene que las dificultades físicas, como las clases angostas, pueden salvarse utilizando patios o salones de actos. El verdadero reto es humano. Según explica, las barreras más graves son los padres que no comprenden estos beneficios, la vergüenza de los propios alumnos o la resistencia de otros docentes. Pese a ello, se apoya en la libertad de cátedra para seguir apostando por metodologías activas siempre que sea posible.

Por su parte, la UNESCO, en su balance de acciones educativas de 2025 y proyecciones para 2026, ha hecho un llamamiento urgente a construir modelos que "liberen el potencial de cada estudiante a través de entornos que fomenten la curiosidad física y el crecimiento socioemocional". La organización destaca que el éxito no reside en abandonar lo digital, sino en humanizarlo mediante "Laboratorios de Creación Física" (Makerspaces). En estos espacios, como indica el plan estratégico de la Unión Europea para la educación STEM de 2025, el enfoque STEAM (que añade las Artes y el Diseño) permite que el error "se sienta con las manos", facilitando una comprensión transdisciplinar que los entornos puramente virtuales no pueden replicar.

Nogales también analiza el impacto de las pantallas. Aunque reconoce que la digitalización mejora la coordinación oculomanual y la motricidad fina, advierte que el coste es alto: se lastra la capacidad de relación, la escucha activa y la percepción física del entorno. Frente a la atrofia sensorial, su propuesta es una mirada al pasado para salvar el futuro. "Me parece necesario que recuperemos la apuesta por los elementos naturales, como planteaba Montessori, o incluso dar clase fuera de clase, como manifestaba Giner de los Ríos", concluye, invitando a una pedagogía que respire fuera de los límites del cristal líquido.

Asimismo, el vínculo entre motricidad y funciones ejecutivas se mantiene vital mucho más allá de la infancia. Estudios de conectividad efectiva publicados en *Frontiers in Neuroscience* en septiembre de 2025 confirman que el entrenamiento multisensorial es superior al unisensory (solo visual o solo auditivo) porque induce cambios neuroplásticos a través de conexiones de retroalimentación en áreas de asociación de orden superior del cerebro. "El aprendizaje basado en la estimulación multisensorial contextual es superior, ya que el cerebro sintetiza interpretaciones significativas integrando la entrada recogida por múltiples sentidos", afirman los investigadores.

En esta misma línea, Marta Vega Díaz, profesora del Máster Universitario en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), explica que cuando un alumno se mueve, no solo desplaza su cuerpo, sino que activa un complejo engranaje de estructuras clave como el cerebelo, el sistema motor y los ganglios basales.

El beneficio del movimiento no es solo estructural, sino químico. La profesora de la UNIR destaca que la actividad física incrementa la liberación de la proteína BDNF (Factor Neurotrófico Derivado del Cerebro), una molécula que actúa como "fertilizante" para las neuronas y facilita la plasticidad sináptica. "Este tipo de aprendizaje activo genera trazas mnésicas más robustas que el aprendizaje sedentario", señala Vega Díaz, subrayando que el movimiento ayuda a consolidar la memoria en el hipocampo. En sus palabras, involucrar el cuerpo permite que el conocimiento sea más profundo y duradero.

Frente a estos beneficios, el aula tradicional actúa a menudo como un entorno de "confinamiento" que limita la variabilidad sensorial necesaria para generar nuevas conexiones. La experta advierte que la inmovilidad prolongada no solo empobrece la integración multisensorial, sino que tiene un impacto directo en el estado anímico.

Al reducirse la activación del sistema dopaminérgico, la motivación —factor clave para el aprendizaje voluntario— cae en picado. "La falta de movimiento aumenta el estrés, la fatiga cognitiva y el incremento de

cortisol", explica la docente, describiendo tres factores que bloquean directamente la adquisición de nuevos conocimientos.

Donde la neuropsicología encuentra un aliado inesperado es en las áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Para Vega Díaz, el aprendizaje sensorial y kinestésico es la llave para "anclar" conceptos abstractos en experiencias corporales. En matemáticas, por ejemplo, el uso del cuerpo mejora la representación espacial y numérica, facilitando el cálculo y la visión en tres dimensiones. "Es más fácil aprender por medio de la manipulación que por simple memorización", afirma tajante. Según la experta de la UNIR, la manipulación de objetos activa circuitos visuoespaciales que favorecen la resolución de problemas y permiten automatizar aprendizajes mediante la repetición de acciones motoras.

Además, al abordar el debate sobre la digitalización, Marta Vega Díaz huye de posturas radicales, aunque lanza una advertencia sobre el equilibrio sensorial. El problema, sostiene, no es la tecnología en sí, sino que las interacciones digitales suelen ser predominantemente visuales, dejando fuera al sistema táctil, motor y vestibular. "Lo ideal es equilibrar las experiencias digitales con actividades físicas reales", concluye. Para la neuropsicóloga, el reto actual consiste en asegurar que el uso de pantallas no reduzca la estimulación propioceptiva, manteniendo siempre un puente abierto entre el entorno digital y la realidad física del alumno.

Y es que la transformación de las aulas no es solo una cuestión de dispositivos, sino de una reestructuración profunda del pensamiento pedagógico. Así lo entiende la Dra. María Ángeles Diego Mantecón, profesora del Departamento de Educación en la Universidad CEU San Pablo, quien defiende que la tecnología debe ser un medio y nunca un fin en sí mismo.

Según explica la docente de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación, el foco debe desplazarse desde la mera transmisión de contenidos hacia el desarrollo de competencias críticas en el alumnado. En este sentido, la doctora advierte que el papel del profesor es ahora más complejo que nunca: "Ya no somos la única fuente de información para el alumno, pero debemos ser su guía más fiable para procesar ese caos de datos".

Desde su centro de investigación en Madrid, Diego Mantecón subraya la importancia de la humanización en los procesos de aprendizaje. Para la experta, la clave del éxito académico actual reside en una atención personalizada que se apoye en la innovación, pero sin perder de vista el factor emocional. "La tecnología puede facilitar el camino, pero es el vínculo humano entre maestro y estudiante lo que realmente transforma el conocimiento en aprendizaje significativo", concluye la académica.

El impacto físico de la docencia

La "Guía de Bienestar Docente" publicada por el sindicato UGT Servicios Públicos (Enseñanza) aporta datos críticos sobre cómo el entorno físico y digital está afectando al profesorado en 2026. Según este documento, la enseñanza debe entenderse como una "profesión de alta demanda física y emocional". El informe acredita que el diseño inadecuado del entorno de aprendizaje no solo afecta al alumno, sino que genera riesgos específicos para el docente:

- **Trastornos musculoesqueléticos:** El informe alerta de dolencias crónicas agravadas por el mobiliario inadecuado y la falta de pausas ergonómicas.
- **Bipedestación prolongada:** El sindicato denuncia que permanecer de pie la mayor parte de la jornada genera problemas circulatorios y de columna, por lo que reivindica el uso de mobiliario adaptado como "apoyos isquiáticos" y alfombras ergonómicas.
- **Salud vocal:** Al ser la voz la herramienta principal, UGT exige que las patologías vocales (nódulos y pólipos) sean reconocidas como enfermedad profesional de pleno derecho, vinculando su deterioro a ratios excesivas y aulas con acústica deficiente.

Frente a la digitalización forzada, la guía de UGT introduce el concepto de "Tecnoestrés", derivado de una hiperconectividad que invade los tiempos de descanso. Para combatir la "amnesia sensorial" del docente, el sindicato propone protocolos de "desconexión digital" que incluyen rituales de transición física al salir del centro para separar efectivamente el "trabajo" de la "vida".

Además, el informe destaca un factor sociológico clave: al ser un sector mayoritariamente femenino, la carga mental de la "doble presencia" (gestión laboral y doméstica simultánea) actúa como un riesgo psicosocial de primer orden. Según UGT, la prevención real en la escuela del siglo XXI debe atender estas realidades biológicas y sociales para ser efectiva.

Esta guía establece una relación directa entre el espacio físico y el bienestar bajo la máxima: "A menos alumnos, más salud y mejor educación". Desde UGT acreditan que la masificación es el principal factor de estrés y burnout, advirtiendo que un profesorado agotado no puede liderar el aprendizaje sensorial. Esta falta de condiciones óptimas es la que denuncia también Marisa Madrid Mateo, secretaria de Organización y Comunicación de FEUSO Madrid, al advertir que el sistema educativo no está preparado, ni por normativa ni por infraestructuras, para un modelo donde el movimiento sea la norma. Madrid sostiene que las ratios

actuales, diseñadas para un modelo estático, saturan los espacios y elevan el riesgo de accidentes al intentar introducir dinamismo.

Esta falta de base estructural se refleja también en una formación docente que la representante de FEUSO califica como "muy limitada". Aunque la psicomotricidad es un pilar en Educación Infantil, Madrid denuncia que en Primaria esta formación se reduce casi exclusivamente a la Educación Física, mientras que en Secundaria prácticamente desaparece del currículo. Critica que, aunque existan cursos de formación permanente, estos no son obligatorios ni sistemáticos, lo que evidencia la ausencia de una estrategia estatal que impulse la psicomotricidad como una verdadera competencia transversal. "No hay una actualización real ni suficiente para sostener un cambio de paradigma hacia el movimiento", asegura.

El análisis de Madrid trasciende lo pedagógico para entrar en el terreno de la salud laboral. El paso a un aula activa, advierte, dispara la carga física y mental del profesorado. El docente se ve obligado a realizar más desplazamientos, reorganizar constantemente el mobiliario y mantener un nivel de alerta mucho más intenso para prevenir incidentes en grupos grandes en movimiento. Esta exigencia contradictoria —la presión por implementar un "aula activa" en espacios que no lo permiten— deriva en riesgos psicosociales graves, como el estrés, el desgaste emocional y una persistente sensación de falta de control sobre el entorno.

Finalmente, la secretaria de FEUSO señala un desequilibrio en las prioridades económicas de la Administración. A su juicio, existe una apuesta decidida por la digitalización que ha dejado atrás la adecuación de los espacios físicos. Mientras se invierte masivamente en pantallas y tablets, la mejora de la ergonomía, los suelos seguros o las zonas de movimiento ha quedado relegada. "La digitalización progresa mucho más rápido que la transformación de los entornos educativos", concluye Marisa Madrid, alertando sobre la brecha creciente entre la tecnología disponible y las necesidades sensoriales y motrices reales de los niños y adolescentes.

La visión de las familias

Desde la visión de las familias, la percepción es de un anacronismo espacial. María Sánchez, presidenta de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), sostiene que el sistema educativo actual no está diseñado para que el movimiento sea estructural. Para Sánchez, no se trata solo de un problema de ratios, sino de un modelo de aula que sobrevive bajo esquemas tradicionales: "Basta con entrar en la mayoría de las clases para verlo: mesas alineadas, alumnado sentado durante horas y una organización del espacio pensada más para el control que para la exploración".

La presidenta de CEAPA destaca que, aunque existe evidencia sobre los beneficios de los "descansos activos" o la activación corporal en la motivación y el bienestar, estas prácticas son todavía excepciones. A su juicio, el profesorado a menudo se ve atrapado en un sistema que prioriza metodologías rígidas y la transmisión de contenidos por encima de la experiencia sensorial. Esta desconexión, advierte, se agrava con la edad: lo que en Educación Infantil se acepta como natural —el aprendizaje a través del juego y el cuerpo— se desvanece drásticamente al llegar a Primaria y Secundaria.

Para las familias, este cambio de paradigma no responde a una necesidad pedagógica real, sino a inercias del sistema que ignoran el desarrollo integral del adolescente. Sánchez concluye que avanzar hacia un modelo de aprendizaje sensorial requiere replantear el concepto mismo de aula. "No se trata de añadir actividades puntuales, sino de replantear cómo, dónde y desde qué enfoque se aprende", sentencia, subrayando que este cambio implica revisar desde la formación docente hasta la propia organización física de los centros educativos.

Neurociencia y retroalimentación positiva para seguir aprendiendo **OPINIÓN**

El promover y mantener una cultura de evaluación interna favorecerá la mejora permanente de los diferentes componentes o dimensiones que conformen su estructura. Un reto pendiente que ayudará a elevar la calidad educativa de nuestro sistema.

María Antonia Casanova. 01-06-2026

Cuando hablamos de la importancia de implementar en las aulas el modelo de evaluación formativa, nos apoyamos en las posibilidades que esta ofrece para conocer, paso a paso, los procesos de aprendizaje del alumnado, detectando sus talentos y, también, las dificultades que pueden presentarse ante el trabajo con determinados temas o en el desarrollo de algunos proyectos/estrategias propuestos para la práctica autónoma individual o en grupo.

Es la garantía de asegurar que no pasará el tiempo, las semanas, sin que un docente tenga constancia de que todo su grupo avanza a un ritmo adecuado, en función de sus intenciones educativas. Recordando a Mafalda, nunca podrá darse la situación de Manolito, cuando la maestra pregunta: "Y el que no haya entendido algo, que levante la mano". Manolito se atreve a levantarla. La maestra: "¿Qué es lo que no has entendido, Manolito?" Manolito: "Desde marzo hasta ahora, nada". Aunque nos produzca una carcajada espontánea -evidentemente, porque reconocemos la realidad que tenemos-, es imprescindible reflexionar sobre el trabajo docente: ¿hacia dónde mira la maestra, para no enterarse de lo que ocurre en su aula? Es evidente que no se da un

seguimiento del aprendizaje de cada alumno y, por lo tanto, es posible y hasta probable que aparezcan casos como estos. Es una realidad en nuestro sistema, que reclama una actuación inmediata, un cambio radical en la forma de actuar para conseguir un modelo de evaluación que permita retroalimentar día a día al alumnado y que, de este modo, no quede paralizado en su avance formativo.

Se puede educar a través de la evaluación si esta se lleva a cabo de modo continuo, es decir, que el adjetivo "formativa" debe ir acompañado siempre de "continua"; de lo contrario, será imposible.

Esa *continuidad y seguimiento* es lo que garantiza las posibilidades de modificar las actuaciones previstas (que, obviamente, son hipótesis de trabajo hasta que se comprueban en el aula) en el momento preciso: cuando aparece una disfunción positiva o negativa, sin esperar a que pase una semana o un mes y llegue un nuevo examen para poder constatar lo no aprendido o la desconexión de algún alumno que había superado la situación ampliamente antes del plazo previsto. Piénsese en el alumnado con alta capacidad intelectual que es detectado por su bajo rendimiento académico, al menos en teoría. No es falta de aprendizaje. Es falta de interés, es aburrimiento.

Y evaluar día a día sobre lo realizado en el aula, permite esa retroalimentación imprescindible que necesita la persona (nuestro cerebro) para seguir aprendiendo, para crear la actitud de aprendizaje permanente necesaria en la sociedad actual, dada la celeridad de avances y cambios que se producen en nuestro entorno.

Nos dice la neurociencia que la retroalimentación, la información que los estudiantes reciben sobre su rendimiento, juega un papel fundamental en la configuración del proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva neurobiológica, el cerebro procesa diferentes tipos de retroalimentación a través de distintas vías neuronales, provocando diversas respuestas emocionales y cognitivas. La *retroalimentación positiva*, que indica éxito o un rendimiento correcto, activa fuertemente el sistema de recompensa del cerebro, involucrando principalmente los ganglios basales. Esta activación desencadena la liberación de dopamina, un neurotransmisor asociado con el placer y el refuerzo, que fortalece las conexiones neuronales asociadas con el comportamiento de éxito, haciendo que la preferencia de su repetición sea más probable. En definitiva, las investigaciones realizadas sugieren que el cerebro está totalmente abierto y receptivo a la retroalimentación positiva y que, incluso, dedica un área neuronal más grande al procesamiento de este tipo de estímulos.

Como es obvio, este proceso solo puede implementarse mediante un conocimiento y una observación habitual de las actuaciones propuestas en el grupo de trabajo. Y valga esta recomendación para cualquier nivel educativo: desde Educación Infantil hasta la Universidad. Educar no se limita a instruir, sino que es algo más importante, más profundo y, por lo tanto, más complejo. Por eso la evaluación no debe limitarse a lo que es fácil de "calificar", sino a contribuir a esa mejora integral de la persona que solo se consigue cuando la evaluación está incorporada a los procesos de aprendizaje desde su inicio y que exige múltiples tipologías de actividades que permitan constatar los avances experimentados en el alumnado: en *destrezas, habilidades, actitudes, valores, conocimientos...* Un todo coherente que derivará en una educación efectiva, una formación holística que favorezca la buena aceptación de la propia persona, a la vez que la incorporación a la sociedad en condiciones de equidad y éxito y el disfrute de todo cuanto nos ofrece la vida en los múltiples y diversos órdenes en los que se desarrolla.

Retroalimentar es crecer paso a paso: una palabra, una acción, una nueva actividad, un proyecto novedoso..., pueden hacer despertar la curiosidad y el interés de un estudiante. Pero tienen que llegar en el momento justo, que conoceremos si nos mantenemos pendientes de la evolución continua que se produce cada vez que la persona descubre una nueva parcela del mundo antes desconocida y que la anima a seguir conociendo, investigando..., en definitiva, aprendiendo y caminando hacia las metas utópicas (pero reales, valga la paradoja) de la educación.

Resulta obligado dar un paso firme hacia este modelo de *evaluación continua y formativa* (teóricamente aceptado por todos pero no aplicado de forma general) que favorezca la retroalimentación positiva y que tan fuerte impacto tiene en el cerebro para garantizar el gusto por el aprendizaje, la satisfacción de repetir esas sensaciones placenteras que repercutirán en querer volver a experimentarlas con situaciones similares: en los centros docentes, en las aulas y en la vida diaria.

Una reflexión final: la retroalimentación positiva es aplicable también en las instituciones, es decir, que resulta favorable para los equipos responsables del funcionamiento general del Centro docente, en nuestro caso. El promover y mantener una cultura de evaluación interna favorecerá la mejora permanente de los diferentes componentes o dimensiones que conformen su estructura. Un reto pendiente que ayudará a elevar la calidad educativa de nuestro sistema.