

ÍNDICE

[PROA+ aumenta la tasa de titulación 4,6 puntos y reduce 1,38 puntos el absentismo escolar en colegios vulnerables](#) **EUROPA PRESS**

[ANPE exige a Educación un plan estatal urgente para adaptar los colegios a las altas temperaturas](#)
EL DEBATE

[Así mantienen las redes sociales enganchados a los alumnos: Notificaciones en horario escolar y adolescentes a sueldo](#) **EL PAÍS**

[Niubó, tras el 'no' de los profesores: "El momento de la negociación acabó"](#) **LA VANGUARDIA**

[Medidas por 3.300 millones: esta es la nueva oferta de la Conselleria a los sindicatos](#) **LEVANTE**

[El consejero de Educación eleva el tono y conmina a las universidades a depurar responsabilidades por un «carrusel» de incidencias en la PAU](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Así se "inspiran" los niños de Madrid en clase con 30 grados: "Es un insulto. Estamos al borde de lipotimias y desmayos"](#) **EL PAÍS**

[Estas son las carreras con más salidas laborales para elegir después de la PAU](#) **EL DEBATE**

[Diana Morant: "Las notas de corte suben porque las autonomías han decidido no crear plazas en la universidad pública"](#) **ELDIARIO.es**

[Rueda reclama «más autocrítica» a los organizadores de las PAU tras los errores de este año](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Los sindicatos reconocen avances en burocracia, ratios e infraestructuras y no se cierran a preacuerdos](#)
LEVANTE

[El calor extremo en las aulas obliga a las familias a pagar apaños ante la falta de soluciones: "Solo el 1% de los colegios públicos está climatizado"](#) **EL PAÍS**

[El Ministerio de Educación y CC.AA. aprueban el reparto de más de 867 millones destinados a la FP para trabajadores](#) **EUROPA PRESS**

[Las asambleas de docentes creen que hay margen presupuestario para más mejoras](#) **LEVANTE**

[El cóctel de problemas de la educación pública explota en el final de curso más convulso en años](#) **EL PAÍS**

[El Gobierno aprobará "en las próximas semanas" 200 millones para climatización y rehabilitación energética de colegios](#) **EUROPA PRESS**

[El 95% de los estudiantes de la EHU aprueba la PAU en la primera convocatoria](#) **DEiA**

[Los tres rectores gallegos replican a la Xunta que la Consellería de Educación sí integra los grupos de trabajo que hacen los exámenes de la PAU](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Los sindicatos se muestran más proclives a suspender la huelga que a desconvocarla](#) **LEVANTE**

[Publican las notas de la PAU 2026 en la Región de Murcia: baja el número de aprobados y la nota media](#)
LA OPINIÓN de Murcia

[CSIF avisa al Ministerio de Educación de que "el malestar del profesorado crece" y recuerda que no descartan la huelga](#) **EUROPA PRESS**

[Las notas de la PAU 2026 en Navarra ya están aquí: ligero descenso de aprobados](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Las notas de la PAU 2026 en Aragón: el 94,91% supera la prueba, pero el porcentaje de aprobados baja casi 3 puntos](#) **HERALDO DE ARAGÓN**

[Educar en la verdad](#) **LA OPINIÓN**

[Los docentes votan suspender la huelga indefinida y rechazan el acuerdo con Conselleria](#) **LEVANTE**

["La huelga ya me ha costado 3.800 euros": el largo pulso obliga a los docentes a adaptar su presupuesto familiar](#) **EL PAÍS**

[Las universidades públicas, mejores en investigación, y las privadas en docencia e inserción laboral, según U-Ranking](#) **EUROPA PRESS**

[¿Puede el uso de IA en el aprendizaje desarrollar virtudes intelectuales como la prudencia?](#)
THE CONVERSATION

[Necesidad, conveniencia o compromiso: tres maneras de llegar a ser profesor de instituto](#) **THE CONVERSATION**

[Sindicatos, estudiantes y familias se unen para preparar una huelga en la enseñanza](#) **MAGISTERIO**

[Ministerio y sindicatos analizan una posible norma estatal para bajar las ratios de 0 a 3 años](#) **MAGISTERIO**

[Cada día cuenta: efectos del absentismo escolar en el rendimiento académico](#) **MAGISTERIO**

[Las notas de la PAU en Castilla y León: 98,14 por ciento de aptos y media de 7,46 puntos](#) **MAGISTERIO**

[La tecnología educativa solo funciona cuando personaliza, orienta y complementa el aprendizaje, según un estudio](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Directores valencianos piden intervenir a Inspección Educativa por la huelga indefinida de profesores](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La Unión Europea sitúa a los docentes en el centro de la revolución de la inteligencia artificial](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La invisibilidad en la que pueden caer alumnos con dificultades de aprendizaje](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Escribir mal, pero con competencias: el éxito discreto de la LOMLOE](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[¿Es cristiano o socialista usar la IA?](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La marea verde de la educación pública valenciana](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Cuando una nota parece definir una vida](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[0-3 educativo](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño se vincularán con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confeción: José Antonio Martínez

europapress.es

PROA+ aumenta la tasa de titulación 4,6 puntos y reduce 1,38 puntos el absentismo escolar en colegios vulnerables

MADRID 5 Jun. (EUROPA PRESS) - El Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) aumenta la tasa de titulación del alumnado en 4,6 puntos y reduce el absentismo escolar en 1,38 puntos. Así lo revela la evaluación de PROA+, publicada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, que confirma "el impacto positivo y significativo de esta iniciativa pública en los resultados escolares, la reducción del absentismo y la mejora del funcionamiento de los centros educativos que escolarizan alumnado en situación de vulnerabilidad".

El estudio analiza el desarrollo del programa durante el periodo 2021-2024 y aporta evidencia sólida sobre su contribución al avance hacia un sistema educativo más equitativo. Se ha realizado entre una muestra representativa de 477 centros de Primaria y Secundaria de todas las comunidades autónomas (mitad participantes en PROA+ y mitad de control) y ha contado con la participación de más de 1.600 docentes, 6.500 estudiantes y 4.313 familiares del alumnado.

El informe muestra en primer lugar un aumento importante de las tasas de titulación en los centros PROA+. Mientras los centros de comparación también mejoran con un incremento aproximado de 2,2 puntos en los tres años analizados, los centros que se inscriben dentro del programa de apoyo PROA+ registran una mejora de 4,6 puntos más que los no participantes.

También se observan avances relevantes en la tasa de idoneidad del alumnado, es decir, el porcentaje de alumnado escolarizado en el curso que le corresponde por edad. Los centros de comparación apenas varían, mientras que los centros PROA+ presentan una mejora significativa, cercana a 3,4 puntos. Este avance es especialmente relevante porque reduce factores asociados a repetición, retraso escolar y riesgo de abandono educativo.

Otro de los resultados más destacados es la reducción del absentismo escolar, que disminuye de forma más acusada en los centros PROA+, en torno a 1,38 puntos, de modo que se contribuye a cerrar las diferencias iniciales con los centros no adscritos al programa. A estos efectos se suman mejoras en dimensiones fundamentales para el funcionamiento de los centros como el clima de convivencia, el liderazgo pedagógico y la implicación de las familias.

Los centros participantes presentan avances en su capacidad de planificación, en la coordinación del profesorado y en la implementación de medidas de apoyo al alumnado vulnerable. También se identifican mejoras en la disponibilidad y uso de recursos educativos, especialmente en el ámbito digital, aunque persisten desafíos en ámbitos como la dotación de personal o las infraestructuras.

En conjunto, los hallazgos del estudio indican que el programa no solo contribuye a mejorar los resultados académicos, sino que fortalece las condiciones que favorecen el éxito educativo, especialmente en contextos de mayor complejidad. La evidencia sugiere que PROA+ ayuda a reducir brechas y a generar dinámicas de mejora sostenida en los centros a través de la consolidación de prácticas más inclusivas y eficaces.

En cuanto a las áreas de mejora, señala la necesidad de reforzar la comunicación con las familias, consolidar algunas líneas de actuación en el tiempo y seguir avanzando en la dotación de recursos humanos y materiales. PROA+ es una iniciativa de cooperación territorial dirigida a centros sostenidos con fondos públicos que escolarizan a un alto porcentaje de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Su objetivo es mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado mediante el refuerzo educativo, la mejora organizativa de los centros y la promoción de un clima inclusivo y de altas expectativas.

El programa combina la dotación de recursos adicionales a los centros con el impulso de cambios organizativos, a través de las denominadas "actividades palanca" orientadas a reforzar competencias clave, apoyar al alumnado con dificultades y mejorar la convivencia y la gestión del centro. Un total de 3.753 centros escolares se benefician del programa PROA+, que cuenta con una inversión de 426.009.822 euros para el periodo 2024-2028, cofinanciados con el Fondo Social Europeo Plus (FSE+).

▣ EL DEBATE

ANPE exige a Educación un plan estatal urgente para adaptar los colegios a las altas temperaturas

Recalca que las previsiones meteorológicas para este verano apuntan «a temperaturas superiores a lo habitual, en un contexto en el que las olas de calor son cada vez más frecuentes y prolongadas, también durante el calendario escolar»

El Debate. 05 jun. 2026 - 13:08

ANPE exige al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes la puesta en marcha de un plan estatal urgente para adaptar las infraestructuras educativas públicas a las altas temperaturas y a las crecientes necesidades derivadas del cambio climático.

El sindicato subraya que el calor registrado en las últimas semanas en buena parte del país ha vuelto a poner de manifiesto una realidad que ANPE lleva tiempo denunciando: «numerosos centros educativos públicos no están preparados para afrontar las condiciones climáticas actuales ni las que se prevén en un futuro próximo».

La organización sindical alerta de que «miles de alumnos y docentes continúan desarrollando la actividad lectiva en condiciones térmicas inadecuadas, en centros que carecen de sistemas de climatización, aislamiento eficiente y otras medidas de adaptación necesarias para hacer frente a episodios de calor extremo».

En este sentido, recalca que las previsiones meteorológicas para este verano apuntan «a temperaturas superiores a lo habitual, en un contexto en el que las olas de calor son cada vez más frecuentes y prolongadas, también durante el calendario escolar».

El presidente nacional de ANPE, Francisco Venzalá, señala que «a estas alturas del siglo XXI, no se puede normalizar que alumnado y profesorado tengan que soportar temperaturas incompatibles con un entorno adecuado de enseñanza y aprendizaje», y sostiene que «en otros sectores de la Administración sería impensable trabajar en las condiciones que se dan en algunos centros educativos».

Venzalá insiste en que «el problema no puede abordarse únicamente con medidas puntuales o improvisadas cuando llega el calor», sino que requiere «una estrategia nacional de modernización de las infraestructuras educativas públicas, coordinada y sostenida en el tiempo».

En este sentido, ANPE considera «imprescindible que el Ministerio lidere, en coordinación con las comunidades autónomas y las entidades locales, un diagnóstico actualizado sobre el estado real de los centros educativos públicos en el conjunto del país».

El sindicato recuerda que actualmente no existe un inventario estatal que permita determinar de manera coherente y homogénea las necesidades de climatización, rehabilitación energética, accesibilidad o adecuación de los edificios escolares.

EL PAIS

Así mantienen las redes sociales enganchados a los alumnos: Notificaciones en horario escolar y adolescentes a sueldo

Documentos internos de las plataformas revelados por 'The New York Times' muestran las tácticas de Meta, TikTok y YouTube para que los menores sigan enchufados al móvil en horas lectivas

M. G. PASCUAL. Madrid - 05 JUN 2026 - 12:42 CEST

Los directivos de TikTok decidieron no desactivar las notificaciones durante horario escolar, desoyendo las recomendaciones de su propio equipo de seguridad, y pagaron millones de dólares a asociaciones de padres y profesores para que hablaran bien en los centros de las redes sociales. Snapchat mandaba alertas a los adolescentes mientras estaban en clase para que compartieran lo que estaba pasando en el aula. Los ejecutivos de Google sabían que YouTube recomendaba vídeos a los estudiantes durante la jornada lectiva que nada tenían que ver con sus clases. Meta pagaba a “embajadores adolescentes” para que promocionaran Instagram y repartieran regalos entre sus amigos del colegio.

Estas son algunas de las prácticas desveladas por una serie de documentos internos a los que ha tenido acceso *The New York Times* incluidos en la demanda colectiva presentada por más de 1.400 distritos escolares estadounidenses contra Meta, Snap (empresa matriz de Snapchat), TikTok y YouTube. La demanda, interpuesta en 2023, carga contra las cuatro plataformas más usadas por los jóvenes por afectar a su rendimiento escolar y a su salud mental. Los documentos analizados por el rotativo neoyorquino muestran algunas de las tácticas de las propias plataformas para tratar a toda costa de formar parte del día a día de los jóvenes

Los distritos escolares sostienen que el diseño adictivo de las aplicaciones dificulta el trabajo de los profesores. “Para estos chicos es una tentación constante estar en una plataforma que promete entretenimiento sin fin en lugar de centrarse realmente en lo que deberían estar haciendo en el colegio”, cuenta a *The New York Times* uno de los abogados de los centros educativos.

Las empresas, por su parte, afirman que han reforzado la seguridad de sus plataformas mediante funciones de control parental y restricciones en las cuentas de los menores. No obstante, tal y como adelantó Bloomberg la semana pasada, las cuatro compañías llegaron a un acuerdo extrajudicial con las escuelas del condado de Breathitt, un pequeño distrito de Kentucky que cuenta con unos 1.500 alumnos y había reclamado una indemnización de tres millones de dólares por daños y perjuicios. Las empresas acordaron pagar a Breathitt 27 millones de dólares: nueve millones de Meta, ocho de Snap, otro ocho de TikTok cada y dos de Google.

Más frentes legales

El tsunami de demandas al que se enfrentan en EE UU las redes sociales tiene tres patas. Una de ellas es la de los distritos educativos, algunos de cuyos documentos se han desvelado este viernes. La otra, más centrada en los efectos nocivos de las plataformas en la salud mental, es la de padres y familiares de adolescentes que han sufrido trastornos mentales, alimenticios o incluso suicidio.

La tercera, centrada en Meta (dueña de Facebook, Instagram y Messenger), es la que cursaron los fiscales generales de 41 estados, gobernados tanto por demócratas como por republicanos, por perjudicar a niños con sus productos y no informar sobre esos peligros. “Meta se ha aprovechado del dolor de los niños diseñando intencionadamente sus plataformas con características que les manipulan y les mantienen adictos a sus plataformas, al mismo tiempo que rebajan su autoestima”, dijo la fiscal general de Nueva York, Letitia James, en octubre de 2023 tras presentar la demanda conjunta. “Las redes sociales, incluida Meta, han contribuido a una crisis de salud mental de los jóvenes y deben responder por ello”, aseguró.

“Esperamos que este verano salgan a la luz muchos más documentos como prueba del juicio de California [jurisdicción ante la que están interpuestas las principales demandas]”, dijo la semana pasada la ingeniera Frances Haugen, quien filtró 21.000 documentos de Facebook, en una entrevista en EL PAÍS. “Veremos también el arranque de la parte federal de las demandas colectivas de las familias, de los particulares y de los distritos educativos. Así que durante los próximos meses veremos cómo van encajando las distintas piezas del puzzle. Ese será el próximo gran frente legal en esta batalla”.

LA VANGUARDIA

Niubó, tras el 'no' de los profesores: “El momento de la negociación acabó”

La consellera de Educació ha reconocido que el rechazo de los docentes al acuerdo demuestra que “ha aflorado un malestar enquistado” pero que no hay un “problema de recursos”

Lorena Ferro. 05/06/2026

Un día después del 'no' de los profesores al preacuerdo educativo en Catalunya, la consellera Esther Niubó ha sido rotunda en el estado de las conversaciones: "El momento de la negociación acabó", ha sentenciado en una entrevista en el programa *El món a Rac1*. La consellera ha reconocido que el rechazo de los docentes al acuerdo, que dotará de más recursos a las escuelas y supondrá una mejora salarial a los docentes, evidencia que "ha aflorado un malestar enquistado". No obstante ha insistido en que con las mejoras acordadas no hay "un problema de recursos". Ha pedido hacer un "ejercicio de realismo" de "dónde veníamos y hacia dónde vamos" aunque ha reconocido la existencia de una "fatiga acumulada". Pero ha insistido que lo acordado "es un marco suficiente realista como para desplegarlo" porque "es el doble de lo que teníamos hace 12 años". También ha defendido la reducción progresiva de grupos así como el aumento de la inversión educativa para mejorar edificios viejos y la climatización de las aulas. Sindicatos de profesores ya han avisado que seguirán con las protestas y han anunciado una nueva jornada de huelga para el martes 9 de junio, coincidiendo con la vista del Papa a la ciudad de Barcelona y el inicio de las pruebas de Selectividad.

A pesar de su rotundidad -ha recordado que cuatro de los cinco sindicatos han refrendado el acuerdo después que los docentes de Secundaria se hayan sumado- Niubó se ha abierto a seguir escuchando a los docentes y ha anunciado una nueva ronda de contactos este mismo viernes, unos encuentros a los que Ustec ya ha dicho que no se sumará, postura que la consellera ha reconocido que le ha "sorprendido". A dos semanas de acabar el año académico lectivo, confía en un final de curso e inicio del 2026/27 "ordenado". En este sentido, ha apelado "a la responsabilidad y a la reflexión" que ha reconocido que ella misma también debe hacer. Y espera y desea que "en el inicio de curso se note el esfuerzo y la inversión".

Preguntada por si entiende el desconcierto familiar porque a pesar del acuerdo de hace una semana los docentes hayan decidido no aceptarlo, ha explicado que "es posible" que se sientan así porque cuatro de los cinco sindicatos han dicho que sí (aunque Ustec finalmente ha decidido descolgarse) pero ha querido insistir en dar un mensaje de "confianza y tranquilidad". Ha recordado que el derecho a huelga "debe ser compatible con el derecho a la educación y a la movilidad" pero también que es necesario hacer un análisis "profundo" del malestar aflorado, que está "enquistado".

Ustec pide que todo el mundo reflexione y CGT lamenta que se ofrecen 'pedazos'

Iolanda Segura, portavoz de Ustec, en otra entrevista radiofónica ha asegurado que "nos toca a todos sentarnos, reflexionar y reconducir" la situación. Ha reivindicado el estado emocional de un colectivo, el docente, que está "absolutamente agotado" y ha lamentado que la situación actual llega después de "años de dejadez" y de no poner solución a "necesidades reales" que tienen las aulas y que ha acabado pasando factura también a los resultados educativos.

"Esto no va de sueldo, hace falta un cambio estructural", ha afirmado Laura Gené, secretaria general de CGT, sindicato que se desvinculó de la negociación antes del acuerdo de hace una semana. Ha reclamado que necesitan "más financiación" pero que lo que pone sobre la *mesa Educación son "pedazos"*.

Mejores ratios en "aulas complejas", inclusión y excelencia

En un contexto de situación de bloqueo, Niubó ha asegurado que "ahora mismo" no se plantea dimitir porque considera que "el problema no soy yo, hay que abordar otras cuestiones". La consellera ha insistido en que el acuerdo rebaja las ratios en "aulas complejas" y también ha mejorado el aspecto retributivo "después de 25 años".

La hoja de ruta que ha defendido pasa por "inclusión, la excelencia y poner las matemáticas y la lengua en el centro".

Niubó, que ha reconocido que no es el momento de dimitir, ha asegurado que llegó a Educació "siendo consciente de la situación" y con la finalidad de trabajar para que el sistema educativo camine hacia la "inclusión y excelencia".

A pesar del 'no' y del descontento, la consellera considera que ha escuchado a las escuelas y también el clamor de las manifestaciones defendiendo que "en la mesa se han tratado estas cuestiones". Pero ha reconocido que "quizás no hemos sido capaces de trasladar al docente" todo lo que se ha acordado y decidido y también que el acuerdo "no resuelve todos los problemas" porque es imposible solucionarlos en una mesa. En este sentido, ha avisado que "todas las cuestiones no se pueden pivotar con los sindicatos".

Tres meses de negociación intensa

La consulta telemática sobre el preacuerdo dirigida a los profesores se cerró este jueves con el rechazo de 65% de los votantes frente a un 35% que lo ha aprobado. La participación final ha sido del 61% sobre el conjunto de profesores del sector público.

Al pacto de marzo, firmado con CC.OO. y UGT, valorado en 2.000 millones de euros y con una lista de mejoras educativas se añadieron 720 millones de euros (aumento en nóminas, deuda de estadios y plazas de cátedras que son remuneradas). También se incluyó una cifra -6.400 profesionales- para la escuela inclusiva, un

aspecto que ya constaba en el acuerdo de marzo, pero que no estaba concretado ni calendarizado como hasta ahora.



Medidas por 3.300 millones: esta es la nueva oferta de la Conselleria a los sindicatos

Conselleria vuelve al modelo de documento unitario y desglosa lo que costaría cada medida, aunque no introduce cambios en el incremento salarial ni en el valenciano

Marta Rojo. València 05 JUN 2026

La reunión ha comenzado de forma algo accidentada pero no se puede decir que la situación esté, de momento, bloqueada como otras veces. Aunque ha tardado 45 minutos sobre la hora prevista en comenzar, y aunque ha habido un tira y afloja sobre la posibilidad de emitir la mesa negociadora en streaming, lo cierto es que hay avances en la negociación entre Conselleria y los sindicatos de Educación después de que, durante esta semana, la mayoría sindical no acudiera a las "minimesas" sectoriales o temáticas.

Ya comenzada la reunión, la Conselleria ha hecho llegar a las organizaciones sindicales un nuevo documento para negociar y, finalmente, someter -los que así lo deseen- a votación de los docentes. Por primera vez, este documento cuantifica el coste de las medidas que se ofrecen para atender sus demandas. En concreto, el cálculo de la Conselleria es que, todo junto, costaría 3.300 millones de euros.

Vuelve a ser, como demandaban las organizaciones, un documento global, con todos los bloques en el mismo texto y no en documentos separados. Queda aparentemente enterrada, pues, la época de los "microacuerdos". El documento deja sin cambios algunos de los apartados, como el de las retribuciones, que la mayoría sindical pedía reabrir, o el del valenciano.

Pero la cantidad total de 3.300 millones es considerable, sobre todo teniendo en cuenta que, a principios de mayo, antes del primer día de la huelga indefinida, Educación hacía una primera estimación económica de lo que costarían las demandas de los docentes y la cifraba en 2.400 millones de euros, una cantidad que indicaban que "superaba la capacidad" financiera de la administración autonómica.

En cifras globales, Conselleria lista las siguientes cantidades destinadas a los diferentes conceptos y planes:

Plan Edu Clima: 140 millones de euros.

Impulso Plan Edificant: 829,7 millones de euros.

Plan de Inversión Educativa Directa de la GVA: 400 millones de euros.

Plan Recole Ayuntamientos: 40 millones de euros.

5.000 contrataciones de profesorado: 325 millones de euros.

Apertura de nuevas aulas UECO: 32,72 millones de euros.

Aumento de docentes por la bajada de ratios: 111,4 millones de euros.

Gratuidad 0-3 años y mejora de ratios: 658 millones de euros.

Aumento de sueldo en 200 euros (vinculados al IPC): 802,3 millones de euros.

Eso sí, en total, es una cantidad de inversión plurianual: 661 millones de euros en 2026, 833 en 2027, 910 en 2028 y 932 en 2029.

Novedades en ratios

Las ratios eran uno de los puntos que habían sufrido cambios relativos y no siempre a mejor. Ahora, las novedades incluyen que, para Primaria, se da una reducción a 22 alumnos para todos los niveles (de 1º a 6º) para el curso 29/30. En el documento anterior, los niveles de 3º a 6º de Primaria se mantenían en 25 alumnos. También hay mejoras en el planteamiento para Bachillerato: el nuevo acuerdo fija el objetivo final en 28 alumnos por aula. La versión anterior establecía un límite de 30 alumnos.

Además, se acelera el calendario. Para Bachillerato, el nuevo Acuerdo Global alcanza su ratio mínima de 28 alumnos en el curso 30/31, mientras que el documento original preveía llegar a los 30 alumnos un año más tarde, en el curso 31/32. También en la ESO se mejora algo: en el nuevo documento, todos los cursos de ESO (incluido 4º) llegan a la ratio de 25 alumnos en el curso 30/31, mientras que antes 4º de ESO no alcanzaba esa cifra hasta el curso 31/32.

Pero no son todas las novedades en ratios. También se incluyen, por primera vez, ratios para la Formación Profesional, un aspecto que en la versión anterior del documento se decía que se trataría en posteriores "mesas técnicas". La medida afectará a los distintos niveles de FP de forma escalonada durante los cursos siguientes, de forma diferente para los distintos niveles. En el caso de los Ciclos Formativos de Grado Básico

(CFGB), la ratio máxima pasará de 18 alumnos por grupo en el curso 2026-2027 a 15 estudiantes en 2027-2028, cifra que se mantendrá también en 2028-2029.

Por su parte, los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) pasarán de una ratio máxima de 30 alumnos por grupo en 2026-2027 a 28 estudiantes en 2027-2028. Posteriormente, en el curso 2028-2029, el límite se situará en 25 alumnos por aula. Las enseñanzas de cursos de especialización (C. Esp.) mantendrán una ratio máxima de 20 estudiantes por grupo durante todo el periodo contemplado, sin modificaciones respecto a los cursos anteriores.

También novedades para las ratios en otras enseñanzas, entre las que destaca sobre todo una reducción general del 10% en las ratios de las Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI) para todos sus grupos e idiomas a partir del curso 2027-2028. Además, el acuerdo se compromete a constituir mesas de trabajo en un plazo de 30 días tras su firma para seguir avanzando en la bajada de ratios en otras enseñanzas como la Formación de Personas Adultas (EPA), Centros de Educación Especial (CEE) y el ISEACV, "siempre supeditado a la disponibilidad presupuestaria".

Incremento de 7.700 docentes

El punto relativo a las plantillas también incorpora novedades. En total, Conselleria propone un aumento total de 7.742 docentes desglosados en 5.000 nuevas contrataciones para plantillas y refuerzo de inclusión, además de otros 2.742 docentes específicos para poder acometer la bajada de ratios.

Asimismo, Conselleria se ha comprometido en la oferta a la estabilización de 10.000 plazas estructurales, y el documento especifica que un mínimo del 50% se destinará a inclusión. A todo eso, que en la nueva oferta se llama "Plan +Maestro", se asigna, según los cálculos de la Administración, un coste total de 469,12 millones de euros.

No se contempla, eso sí, recuperar la orden de plantillas derogadas del Botànic, como piden los sindicatos.

Infraestructuras: un plan a cuatro años

En el capítulo de infraestructuras, se amplían las cantidades de inversión pero también el calendario, que pasa a exceder de los presupuestos de este año y abarca cuatro anualidades. En concreto, se prevé la creación del Plan EduClima, dotado con 140 millones de euros, para "climatizar el 100 % de las aulas y centros de la Comunitat Valenciana", con una dotación de 2 millones de euros para las zonas afectadas por la dana. También se mencionaba ya que habría un plan de accesibilidad. Ahora se llama Plan Abrimos la Escuela, pero no se detalla demasiado su contenido.

Ya se había hablado de un "refuerzo" del Plan Edificant con 229,7 millones en 2026. Ahora el documento de Conselleria incluye que esas cantidades son ampliables a 200 millones en 2027, 200 millones en 2028 y 200 millones en 2029, hasta llegar a un total de 829,7 millones de euros.

Tampoco es nuevo el planteamiento de un Plan Recole, que se ha definido que estará dotado con un presupuesto de 40 millones de euros y será una línea de subvenciones plurianual dirigida a los ayuntamientos para la mejora de los centros educativos de propiedad municipal (CEIP y CEE). Los consistorios podrán solicitar subvenciones para mejorar la eficiencia energética, la accesibilidad, reparaciones, instalaciones eléctricas o climatización.

Sin novedades en inclusión o FP

En lo que es inclusión educativa, no hay novedades: continúa en este nuevo documento: la creación de un mínimo de 36 nuevas aulas UECO (Unidades Específicas en Centros Ordinarios) para el curso 2026/2027, con un incremento del 30 % en las plazas de profesionales de la Educación Social para el próximo curso, así como la creación de entre 130 y 140 nuevas plazas extra de profesorado de Audición y Lenguaje (AL).

Y continúan las Unidades de Detección Precoz en coordinación con la Conselleria de Sanidad y la ampliación del número de psicólogos sanitarios en las áreas donde sea necesario. El documento también incluye el desarrollo de un plan de bienestar docente.

En Formación Profesional, tampoco hay novedades, aunque sí en cuanto a las ratios de estas enseñanzas. Burocracia sigue siendo el apartado más largo y, por cierto, el único que el profesorado que votó en la consulta organizada por la mayoría sindical aprobó.

Valenciano y retribuciones siguen bloqueados

El ámbito del valenciano sigue bloqueado y sigue siendo el más breve de los puntos. Como en todas las versiones anteriores, la propuesta contempla el desarrollo de un plan específico de formación del profesorado, con una atención especial a las comarcas de predominio lingüístico castellano, así como la regulación de la formación del profesorado por parte de la Conselleria, así como de las entidades colaboradoras autorizadas para la obtención de los certificados de Capacitación en Valenciano y del Diploma de Maestro de Valenciano.

Sí hay una nueva coletilla: que todas estas medidas se desarrollarán dentro del marco establecido por la legislación vigente. Es decir, queda descartada la reivindicación de los sindicatos de la mayoría sindical -Stepv, CCOO y UGT- de derogar la Ley "de libertad educativa".

En cuanto al capítulo de subida salarial, sigue cerrado en los 200 euros al mes de subida progresiva que ya se llevó a mesas anteriores y que firmaron los sindicatos CSIF y ANPE.

elCorreoGallego.es

El conselleiro de Educación eleva el tono y conmina a las universidades a depurar responsabilidades por un «carrusel» de incidencias en la PAU

A Román Rodríguez no le valen las explicaciones ni las «excusas» de la CiUG. El organismo que gestiona la prueba difundirá el lunes los criterios de corrección que se aplicarán a los exámenes de Historia de España y Dibujo Técnico

Carmen Villar. Santiago 05 JUN 2026

Al conselleiro de Educación, Román Rodríguez, no le bastan las explicaciones —o «excusas», como las denominó este viernes—, de la CiUG acerca del «carrusel de errores» denunciados por colectivos de docentes en los exámenes de la prueba de acceso a la universidad (PAU) de las materias de Historia de España y de Dibujo Técnico, problemas que han generado «muchísima ansiedad en muchísimos jóvenes y muchísimas familias».

Desde el organismo que coordina y gestiona la selectividad y el acceso a las facultades defendieron este jueves, a través de su presidente, Iván Area, su «profesionalidad» y «rigor» y contrapusieron los «incidentes» señalados en las dos pruebas con un desarrollo «impecable» del resto de exámenes —otros 38—, lamentando además la difusión de comentarios «infundados» sobre supuestas incorrecciones en otras asignaturas.

Además, Area alegó que los enunciados de las preguntas solo son supervisados por el director del grupo de trabajo, pese a que los delegados de las tres universidades propusieron a la Xunta la revisión por dos personas en 2024 sin obtener respuesta de la Administración gallega.

No sirven «excusas»

Las explicaciones de la CiUG no convencen al conselleiro. «No pedimos excusas; lo que queremos es que se evalúe, que haya responsabilidad en lo que se hizo y que se tomen las medidas necesarias». Es decir, Rodríguez ha elevado el tono de exigencia por lo que definió como «errores encadenados» —ve difícil de entender un «carrusel tan sucesivo de errores»— e insiste en que se diriman «responsabilidades» desde las universidades. Y es que, advierte, todo el diseño, organización y evaluación de los test compete a la CiUG, una entidad cuyos «responsables» vienen designados por los rectores.

De hecho, preguntado sobre si considera que habría que llegar a exigir dimisiones o que los cargos sean relevados, respondió que «son decisiones que tiene que tomar cada persona y cada responsable», pero añadió que «quien nombró a los responsables de la CiUG son las propias universidades». «Entonces, obviamente, tendrá que ser los responsables quienes tomen la decisión necesaria», señaló.

Rodríguez insiste en que lo sucedido «no es una cuestión banal», sino que se debe «tomar en serio» y que es la CiUG la responsable. «La Xunta no tiene competencias en ese ámbito», recalca. Por ahora, porque la intención de Educación, ratificada otra vez por el conselleiro, es que la Consellería tenga una «mayor participación» en lo que son «la coordinación de aspectos de la prueba, unos criterios más **homogéneos** con otras comunidades o criterios de cómo hacer algún tipo de control o seguimiento de los exámenes». Se trata, reivindicó, de «tener una mayor presencia para que los alumnos no salgan perjudicados». Sobre todo ahora, proclamó, «a partir de esta sucesión de errores encadenados». Con todo, matizó que los exámenes, las preguntas, las «van a formular siempre los profesionales, los docentes».

Correcciones «extraordinarias»

Por otra parte, Iván Area, también delegado del rector de la Universidade de Vigo en la CiUG, informaba también este jueves de que los correctores adoptarían medidas «extraordinarias» para evitar perjudicar al alumnado que hizo las pruebas en cuestión y para no dejarlo fuera de sus carreras favoritas, un temor expresado por los propios jóvenes y por docentes de Secundaria. Según han confirmado desde la CiUG a este diario, al margen de las sendas notas aclaratorias que acompañan ya en la web a los exámenes de Historia de España y de Dibujo Técnico se sumarán los criterios de corrección el próximo lunes.

Al respecto, el conselleiro de Educación puntualizó que compete a la CiUG, ahora que «el mal ya está hecho», tomar «medidas correctoras» para impedir perjuicios al alumnado. «Sabrán qué hacer, pero tendrán que hacerlo», dijo.

EL PAIS

Así se “inspiran” los niños de Madrid en clase con 30 grados: “Es un insulto. Estamos al borde de lipotimias y desmayos”

La Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid y profesores denuncian la actitud del consejero Mariano de Paco y piden que se tomen medidas

LUCÍA FRANCO. Madrid - 06 JUN 2026

En el ámbito educativo, no le ha hecho gracia a nadie. Las palabras de Mariano de Paco, consejero de Cultura de la Comunidad de Madrid, definiendo este jueves como “fuente de inspiración” soportar el calor que se vive estos días en las aulas madrileñas, han originado un aluvión de respuestas de padres, profesores y alumnos que se las ven y se las desean para superar las últimas jornadas del curso escolar. El día anterior, la consejera de Sanidad, Mercedes Zarzalejo, ya había avisado. “Cuando hace calor, hace calor”, se limitó a decir Zarzalejo ante las quejas de la comunidad escolar sobre la falta de climatización de los centros. Ahora, todos en clase han pasado del estupor a la indignación, y de ahí al enfado puro y duro por unas palabras que De Paco pronunció ataviado con traje y corbata desde el climatizado edificio de la Asamblea de Madrid.

Ya no se trata tan solo, explican docentes y padres, de que colegios e institutos no tengan aire acondicionado: los edificios no cuentan tampoco con aislamiento térmico. Por no tener, no tienen en muchos casos ni ventiladores. “Esas declaraciones son una barbaridad. Con el calor que hay, los alumnos pierden la concentración. Están pendientes de poder ir al baño a refrescarse. Aunque les dejes tener una botella de agua, o se les calienta o se les acaba y piden ir a por más. No es manera de dar clase”, asegura el profesor José Rodríguez, que lleva 40 años enseñando en un colegio concertado en Madrid.

Ante la actitud de los políticos del Gobierno regional de Isabel Díaz Ayuso, la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado, la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid y los profesores madrileños denuncian la actitud del consejero de Cultura y piden que se tomen medidas. “La ley dice que a más de 27 grados no puedes trabajar”, explica Sandra Valiente, directora del CEIP Nuestra Señora de la Paloma.

Para demostrar que los alumnos estudian en condiciones que están poniendo en peligro su salud, la Federación de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado Francisco Giner de los Ríos (FAPA) ha iniciado, un año más, una campaña para la climatización de centros educativos con el lema #CuántoQuemaTuCentro #PorqueNoHacenNada. “Estamos repartiendo a las asociaciones de madres y padres una estación meteorológica para hacer un registro de temperaturas, subirlo a la página web de la federación y cursar una denuncia dirigida al Defensor del Pueblo”.

El año pasado, el Partido Popular y Vox votaron en contra de la iniciativa legislativa popular que se llevó a la Asamblea de Madrid para climatizar las aulas. Impulsada por FAPA, los sindicatos Comisiones Obreras y UGT, además de la Federación Regional de Asociaciones Vecinales de Madrid, habían recabado 72.000 firmas, superando las 50.000 exigidas. No importó. “Ante las declaraciones del consejero de Cultura afirmando que el calor es inspirador, solo podemos responder que de donde no hay, no se puede sacar. Son unas declaraciones profundamente desafortunadas en un momento en el que las altas temperaturas que se registran en numerosos centros educativos madrileños están poniendo en riesgo la salud de niños, niñas y jóvenes”, denuncia María Carmen Morillas, presidenta de la asociación.

Valiente denuncia que las medidas frente a las altas temperaturas en los colegios públicos madrileños se están aplicando “a coste cero” y sin soluciones reales para alumnado y trabajadores. En su colegio, un edificio de más de 100 años, asegura que el problema afecta tanto al frío como al calor por la falta de aislamiento, la antigüedad de las ventanas y la ausencia de acondicionamiento térmico. “Somos los únicos edificios públicos que siguen sin acondicionamiento”, lamenta. La directora juzga además las palabras de De Paco, que redujo la solución a una cuestión de llevar a los alumnos con manga corta al colegio: “Es un insulto. Estamos al borde de lipotimias y desmayos”. Según explica, una de las situaciones más extremas se vive en el comedor escolar, donde entre las 13.00 y las 15.00 comen más de 400 alumnos en dos turnos. “Con la cocina funcionando, estamos a 42 grados. Da igual ir de pantalón corto”. Ante la falta de medios, el centro improvisa con pulverizadores de agua, riego de patios, ventiladores y pausas constantes para hidratar a los niños y obligarles a permanecer en zonas de sombra. “A los diez minutos están otra vez empapados de calor”, resume.

La presidenta de la Asociación de Directores de Institutos Públicos de Madrid (Adimad), Rosa Rocha, está directamente cansada del empleo del sarcasmo para minimizar el calor en las aulas. Las palabras del consejero en la Asamblea “están fuera de lugar”, opina. “Es indignante, pero es la línea de la Comunidad. Hablan de cosas que desconocen y opinan alegremente. Como no lo padecen, les debe de resultar muy

gracioso que nos quejemos. Nos quieren tomar el pelo o reírse de nosotros”, comenta por teléfono unas horas después de la polémica frase. Rocha es directora en un centro con 1.000 alumnos y ha visto cómo el calor ha pasado de ser una preocupación de un par de semanas en junio a “un problema estructural” que desde hace unos años empieza en mayo y les sorprende a la vuelta del verano. La mayoría de colegios e institutos han envejecido y no se han adaptado, más allá de mejoras puntuales. “Son parches. Si hablamos de climatización, eso son palabras mayores. Ya me resultan molestos los comentarios. No lo entiendo, no sé si es que no lo ven como un problema o qué ocurre”, añade.

Los profesores comparten la misma opinión que los directores. La profesora de secundaria Silvia Casado Arenas denuncia que la falta de medidas frente al calor en las aulas evidencia, a su juicio, una política que no atiende a las necesidades reales de los madrileños: “Ellos no gobiernan para los madrileños, gobiernan para una élite”, afirma. Critica que, pese a las reiteradas peticiones de sindicatos, no se ha puesto en marcha un plan específico contra las altas temperaturas —con medidas como toldos, arbolado o ventiladores— y alerta de que en muchas clases se han superado los 30 grados en plena época de exámenes, lo que impide desarrollar con normalidad la actividad educativa. “Se está vulnerando el derecho de los estudiantes a recibir una enseñanza”, sostiene, tras relatar situaciones de mareos y dificultades durante pruebas como la PAU. Recuerda además que la Inspección de Trabajo ya requirió el pasado curso un plan a la Administración y lamenta que la Comunidad de Madrid siga, a su juicio, rezagada frente a otras regiones. “Nadie se imagina dar clase en enero sin calefacción; esto es exactamente lo mismo”, concluye, reclamando empatía institucional y advirtiendo del riesgo para alumnos y docentes si no se actúa.

Para Isabel Galvín, profesora de la Universidad Complutense, el Gobierno de Ayuso “ha empezado a perder este tema y lo sabe”, y critica que recurra a argumentos que, a su juicio, evidencian la falta de respuesta ante un problema real. Afirma que las altas temperaturas en las aulas no son una cuestión anecdótica ni “inspiradora”, sino un problema de salud pública, al haberse superado los 30 grados en la mayoría de centros, con picos de hasta 34 y 35 grados, lo que provoca mareos, dolores de cabeza, desvanecimientos y dificultades de atención. “A esa temperatura sufre el cuerpo, sufre la mente y sufre la salud mental”, advierte, subrayando que los menores son especialmente vulnerables. Galvín denuncia además que, mientras los centros educativos carecen de climatización, las instituciones y despachos del propio Gobierno sí están acondicionados, y recuerda que desde 2017 existen resoluciones de la Inspección de Trabajo instando a actuar. “No es una cuestión para ocurrencias ni para la lucha partidista, es garantizar el derecho a la educación”, concluye, señalando que el problema se agrava cada año por el avance del cambio climático.

Ante todo esto, la única respuesta de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid es remitirse al Plan de Actuación ante Episodios de Altas Temperaturas 2026, que contempla recomendaciones para los centros educativos como adaptar el horario lectivo a las condiciones meteorológicas, reorganizar las actividades físicas evitando el ejercicio intenso en las horas centrales del día y extremar las precauciones durante las salidas al patio. El Gobierno regional asegura haber destinado este curso 2025-2026 un total de 17,8 millones de euros para mejorar la climatización y reducir los efectos de las altas temperaturas en los centros públicos de la región, lo que supone un incremento del 33% respecto al curso anterior.

▣ EL DEBATE

Estas son las carreras con más salidas laborales para elegir después de la PAU

Sandra Ordóñez. 07 jun. 2026

Recientemente, los alumnos de segundo de Bachillerato de todas las ciudades españolas se han examinado de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), cuyo resultado será decisivo para su futura vida académica, pero también laboral.

Después de este examen, los estudiantes deberán decidir, dependiendo de su resultado en la prueba y de la nota de corte, qué carrera estudiar. Esta elección puede basarse en la vocación, los gustos o las habilidades de cada uno, pero también en las salidas laborales que tenga cada grado de cara al futuro. Estas son las carreras con más salidas laborales en la actualidad:

Medicina

Esta carrera es una de las que tiene una mayor empleabilidad en España. La necesidad constante de profesionales sanitarios, unida al envejecimiento de la población y al relevo generacional del personal médico, asegura una inserción laboral casi total. Además, ofrece múltiples salidas: desde la atención primaria hasta especialidades hospitalarias, investigación o medicina laboral.

Una vez terminado el grado, el acceso al sistema MIR permite especializarse y, en la mayoría de los casos, obtener plaza fija. En 2025, por primera vez desde 2021, se han cubierto todas las plazas MIR de Medicina de Familia, lo que refleja una mejora en el reconocimiento de esta especialidad y la creciente necesidad en el ámbito público.

Ingeniería Informática

Con tasas de empleabilidad cercanas al 90 %, la Ingeniería Informática es una opción ideal para quienes tengan afinidad por la tecnología, las matemáticas o la lógica. La digitalización de la economía y la irrupción de tecnologías como la inteligencia artificial, el análisis de datos o la ciberseguridad hacen que este perfil esté cada vez más demandado, tanto por grandes empresas como por startups tecnológicas.

Los titulados en este grado pueden desempeñar roles muy diversos, desde desarrolladores de software hasta arquitectos de sistemas o analistas de datos. Además, es un sector con salarios competitivos y gran flexibilidad para el teletrabajo, lo que amplía las oportunidades nacionales e internacionales.

Enfermería

El grado de Enfermería destaca también por su altísima inserción laboral. Se trata de una profesión con fuerte vocación, muy valorada en el sistema de salud pública y privada. Las necesidades asistenciales crónicas, el cuidado de personas mayores y la salud mental han incrementado aún más la demanda.

Enfermería ofrece salidas tanto generalistas como especializadas, gracias al sistema EIR (Enfermero Interno Residente), que permite acceder a campos como la enfermería pediátrica, obstétrica o psiquiátrica. Además, es una titulación muy valorada en Europa, lo que la convierte en una buena opción si te interesa trabajar en el extranjero.

Administración y Dirección de Empresas (ADE)

Se trata de una de las titulaciones más versátiles y demandadas, especialmente por empresas medianas y grandes. Permite trabajar en áreas muy distintas: finanzas, marketing, recursos humanos, logística o emprendimiento, lo que la convierte en una carrera muy flexible.

Aunque no garantiza empleabilidad inmediata sin una buena especialización, quienes complementan el grado con idiomas, másteres o experiencia práctica en empresa suelen encontrar trabajo con relativa facilidad. ADE es ideal para personas organizadas, con visión estratégica y buenas habilidades sociales.

Ingeniería Industrial

Esta es otra carrera con excelentes perspectivas laborales. Se trata de un perfil técnico con gran aplicabilidad en sectores como la automoción, la energía, la fabricación o la construcción. El auge de la industria 4.0, la automatización de procesos y las tecnologías sostenibles ha hecho que este tipo de ingeniero sea cada vez más necesario.

Además, su formación combina conocimientos técnicos con gestión de proyectos, lo que permite ocupar tanto puestos de oficina técnica como cargos intermedios o de dirección. Es una carrera exigente en lo académico, pero muy rentable en lo profesional, con buenas condiciones salariales y muchas opciones de promoción.

 eldiario.es

Diana Morant: “Las notas de corte suben porque las autonomías han decidido no crear plazas en la universidad pública”

Raquel Ejerique. 7 de junio de 2026

Diana Morant (Gandía, 1980) es ministra desde hace cinco años y combina el puesto con ser secretaria general del PSPV en la Comunitat Valenciana, autonomía que aspira a presidir y que vive en convulsión a propósito de la huelga de profesores. Estos días, especialmente a caballo entre Madrid y València, hace frente también a la crisis política del Gobierno tras los sumarios de corrupción que afectan a su partido. Entre sus asuntos de gestión prioritarios, invertir en ciencia, las decisiones para resolver los problemas del CNIO o la agilización en la homologación de títulos extranjeros que, junto a la necesidad de crear más plazas universitarias públicas para bajar las notas de corte, es una de sus prioridades.

Su Ministerio acaba de anunciar un desembolso de 8.000 millones en tecnologías profundas (Deep Tech). En términos prácticos, ¿qué significa esto?

Para hacerlo fácil, es aquella tecnología que es ciencia ficción hasta que pasa a ser una solución real. Por ejemplo, internet o la telefonía móvil en su tiempo fueron deep tech. Vamos a invertir en la computación cuántica, inteligencia artificial o biotecnología. Sabemos que son críticas y que van a tener muchos desarrollos. Queremos que esos descubrimientos se hagan en España.

Es un país que ha aumentado lo que invierte en ciencia, pero aún está en el 1,5% del PIB, por debajo de la media europea. El presidente del Gobierno ha anunciado que está preparando presupuestos para 2027. ¿Cuántos millones le va a pedir su Ministerio?

Hemos sido el segundo país de Europa que más dinero de los fondos europeos ha destinado a la I+D+i y la gran pregunta era qué va a pasar después de los fondos Next Generation. Pues la buena noticia es que, incluso con presupuestos prorrogados, hemos ido aumentando el presupuesto un 20% cada año. En cuanto al dinero que pediremos en los próximos presupuestos, calculo que en torno a 5.000 y pico o 6.000 millones.

Una de las instituciones científicas más relevantes en España es el CNIO (Centro Nacional de Investigaciones Oncológicas). Encadena investigaciones y dimisiones. La última, un director científico que ni siquiera ha llegado a tomar posesión. ¿Qué está pasando?

El CNIO es el buque insignia de la investigación en ciencia oncológica de nuestro país. Y vamos a hacer todo lo que haga falta para solucionar los problemas. Tuvimos que cerrar una etapa pasada donde hay dudas sobre posibles irregularidades administrativas y que está en manos de la justicia. Había que abrir una nueva etapa y sacar del conflicto y el debate político al CNIO. Necesita financiación y la estamos incrementando. Necesita paz y todas las decisiones se tomarán de manera valiente. Vamos a proponer un refuerzo administrativo que permita que quien asuma la gerencia tenga los suficientes recursos. Quizás también haya que hacer un refuerzo en la dirección científica para que no sea una sola persona, sino una conjugación de roles.

Su Ministerio ha homologado recientemente más de 85.000 títulos extranjeros a ciudadanos que viven en España, lo que ha sido un hito, aunque aún quedan 72.000 peticiones. ¿Por qué sigue el atasco?

He empatizado muchísimo con las personas que demandaban su homologación del título y me parecía una grave injusticia. Y también me parecía que este gobierno, que precisamente favorece y reconoce el talento de las personas migrantes, tenía que hacer más y mejor. En 2014 el PP diseñó un sistema en plena crisis económica precisamente para impedir la homologación de títulos. En 2022 hicimos un esfuerzo que no fue suficiente y en 2024 se hizo una orden ministerial, que es la que ha permitido que se resuelva. Todavía queremos mejorar, por ejemplo con procesos de mejora robótica.

Gran parte de esos títulos homologados, 30.000, son de Medicina [aunque no pueden ejercer en la pública]. En España faltan médicos, pero las notas de corte en selectividad son altísimas, en esta y otras carreras. ¿Qué está pasando?

Cuando yo nací, en 1980, había 800.000 estudiantes universitarios y ahora estamos en 1.800.000 estudiantes universitarios. Se debe en gran medida a la incorporación de la mujer y de los hijos e hijas de las familias de clase trabajadora. Hace 25 años que no se aprueba ninguna universidad pública más, pero se han aprobado más de 30 universidades privadas en la última década. La matrícula en la universidad pública ha crecido solo un 2% y en la privada ha crecido un 100%. Todos los universitarios de más que se han incorporado no están teniendo una plaza pública porque la pública ha dejado de crecer. Por eso las notas de corte cada vez son más altas. Los parlamentos autonómicos han decidido no crear plazas en sus universidades públicas y a la vez están permitiendo crear universidades privadas. Es una decisión de privatización, no son ofertas complementarias.

Precisamente ustedes endurecieron en octubre el proceso de creación de un campus para frenar las llamadas "universidad-chiringuito", exigiendo proyectos más solventes. ¿Cuántas han frenado en este tiempo?

En la práctica todavía no hay ninguna propuesta de universidad nueva que se haya sometido a las nuevas reglas. Pero todas las universidades que hay ahora, públicas y privadas, van a tener un proceso de adaptación y de revisión. Hay 13 universidades con informe desfavorable del Ministerio y ya se han creado seis, en comunidades del Partido Popular [a partir de ahora ya no sería posible].

Ahora mismo hay una crisis abierta con una huelga de profesores indefinida precisamente. Si llegara a presidenta valenciana, ¿satisfaría todas las peticiones de los maestros, entre ellas subidas de salario de 500 euros, mejores ratios e infraestructuras?

Bueno, desde luego nosotros nos estaríamos sentando con la comunidad educativa y, sobre todo, los estaríamos respetando. En el gobierno valenciano siguen en El Ventorro, han decidido estar ausentes y salir solo para insultar a los profesores. El señor Pérez Llorca ha llegado a decir que incluso ha habido violencia por parte de los manifestantes, cosa que en ningún caso ha ocurrido, de manera que vuelven a criminalizar a aquellos que en la calle están trasladando una situación insostenible que se vive en las aulas. Su objetivo es que la comunidad educativa se canse, que se olviden, que desistan, pero cuando vuelvan a las aulas no se pueden olvidar. Estamos viendo colegios con goteras, con infraestructuras absolutamente obsoletas, con aulas masificadas, sin los recursos necesarios pedagógicos para atender a los niños y las niñas. No hablamos solo de salario.

La Voz de Galicia

Rueda reclama «máis autocrítica» a los organizadores de las PAU tras los errores de este año

El presidente reivindica que se permita la colaboración de la Xunta y apoya a los alumnos afectados por unos fallos que «a eles non se lles permitirían»

X.G. SANTIAGO. 08 jun 2026.

Alfonso Rueda reivindicó este lunes que la Xunta tenga más protagonismo en las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), después de los errores detectados este año en los exámenes de Historia de España y Dibujo Técnico. El Ejecutivo gallego, recordó su presidente, «nin prepara, nin revisa, ni corrixe» las pruebas, que son competencia de la CiUG, una comisión dependiente de las universidades.

Rueda dijo comprender «a indignación» de los alumnos y sus familias, que «teñen dereito» a exigir que no se produzcan fallos que «a eles no se lles permitirían», y que tampoco deberían cometer «quenes os examinan». El presidente, que insistió en que «non poden darse» errores como los detectados, consideró que hace falta «máis autocrítica» por parte de los implicados.

Sobre el posible papel de la Xunta, Rueda recordó que la Administración autonómica lleva tiempo pidiendo «máis participación» en el proceso, y señaló que la pueden aportar la experiencia que ya tienen en la organización de «moitas oposicións». El presidente añadió que en el futuro harán «propostas de solución» concretas para mejorar el proceso, pero insistió en que la prioridad ahora es «corrixir os fallos» del último proceso y que se conozcan los «criterios de evaluación» aplicados tras los mismos.

El PSdeG ha roto su silencio sobre el fiasco en tres exámenes de la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), antigua selectividad, después de que se detectasen errores en varias asignaturas. En una comparecencia este lunes en el Parlamento gallego, la diputada Patricia Iglesias ha lamentado los «errores inaceptables», pero ha insistido en que este suceso no debe convertirse «nun axuste de contas políticas». Los socialistas se posicionan así días después de que la controversia en la elaboración de la prueba generase un cruce de reproches entre la Consellería de Educación y la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG). Un asunto en el que el BNG, la fuerza que lidera la oposición en Galicia, no ha entrado todavía.

En este sentido, Iglesias ha considerado que se deben asumir responsabilidades por lo sucedido, puesto que «ningún alumno pode pagar polos erros da organización», que van, ha insitado, desde las universidades a la Xunta. Patricia Iglesias ha cuestionado la actuación del Gobierno gallego porque, dijo, tardó dos días en aparecer, y cuando lo hizo fue para echar balones fuera porque, a su juicio, la Xunta nunca asume responsabilidades.

Para los socialistas, esta problemática no puede convertirse en un ajuste de cuentas políticas y que la Xunta imponga así injerencias en la elaboración de la prueba.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Los sindicatos reconocen avances en burocracia, ratios e infraestructuras y no se cierran a preacuerdos

Conselleria pretende "ir cerrando" temas y la mayoría sindical debe consultar a los docentes antes de decidir

Marta Rojo. València 08 JUN 2026

La reunión entre la Conselleria de Educación y los sindicatos ha vuelto a comenzar cerca de cuarenta minutos tarde, como la del viernes pasado, aunque por diferentes motivos. En este caso, por dos factores. Por una parte, el *streaming* y la autorización o no de los diferentes sindicatos a un formato que no ha alcanzado el pico de visualizaciones de la sesión anterior. Por otra, un debate sobre representación y representatividad: el Stepv acudió por primera vez a la reunión con tres negociadores en lugar de dos. Según el reglamento de las mesas, indican, les tocan seis representantes, y a la mesa se ha añadido a Marc Candela y Lluís Navarro, habituales ya, Beatriu Cardona, que sustituyó a Candela en el encuentro del pasado viernes.

En cualquier caso, la mesa ha dado inicio pasadas las 10.40 de la mañana, con la consellera Carmen Ortí y el secretario autonómico Daniel McEvoy al frente de la sesión. Han hablado para los sindicatos sentados en la mesa, sí, pero también en cierta medida para la audiencia "Es necesario centrarnos en lo que nos une y dejar claro que desde la Administración tenemos la voluntad de llegar tan lejos como se pueda", comenzaba la consellera. Dice que los problemas que se han generado "en diez o quince años no pueden arreglarse en tres meses". Los sindicatos que conforman la mayoría sindical -Stepv, CC OO y UGT -volvían a denunciar que la emisión online no era "una medida de transparencia", sino "una acción de comunicación".

"Ir cerrando" puntos

La voluntad de la Conselleria, hecha explícita en varios momentos, era "ir cerrando" puntos y, de ser posible, firmando preacuerdos. En todo caso serían eso, preacuerdos, al menos para los tres sindicatos de la mayoría, que tienen que someter cualquier firma a consulta de los docentes, como han hecho hasta ahora.

En esas consultas previas, la burocracia fue el único tema que concitó un "sí" por parte del cuerpo docente. Por eso, se ha decidido comenzar por ese punto la conversación. El documento de Conselleria introduce un paquete de veinte medidas que incluyen, entre otras cosas, el compromiso de aprobar un decreto de simplificación administrativa en un plazo de seis meses, la implantación del Expediente Digital del Docente (EDEN) para el curso 2026/2027, la regulación del trabajo presencial fuera de los centros y la inclusión de una cláusula que prohíbe aumentar la carga burocrática en futuras normativas autonómicas.

La consellera ha pedido a los sindicatos aportaciones, si consideraban hacerlas, pero también ha pedido, al final de cada turno de intervención, saber si estarían dispuestos a firmar, si no un acuerdo, al menos un preacuerdo. El CSIF ha dicho que sí, ANPE que, en principio, no, ya que han exigido refuerzo de personal administrativo "inmediato y universal en todos los centros desde el curso 2026-2027", cosa que desde Conselleria han dicho que no se puede hacer de golpe.

En cuanto a Stepv, han recordado que tienen que hacer una consulta a los docentes pero que entienden que, como la redacción no ha cambiado, volverá a salir que sí, como en la consulta anterior. CC OO y UGT se han remitido a los futuros resultados de la consulta.

Las ratios

En el tema de ratios, las dudas sindicales venían por la redacción de algunos puntos, como el que dice que se aprovecharán las bajas del alumnado. McEvoy asegura que se refiere a que, si hay bajas de alumnos, esos "huecos" que generen en el aula no se ofertarán como vacantes, sino que, si por ejemplo un grupo pasa de 20 alumnos a 15 por bajas de alumnos, se quedará en 15 sin que se incorporen cinco más.

En el tema de ratios, las dudas sindicales venían por la redacción de algunos puntos, como el que dice que se aprovecharán las bajas del alumnado. McEvoy asegura que se refiere a que, si hay bajas de alumnos, esos "huecos" que generen en el aula no se ofertarán como vacantes, sino que, si por ejemplo un grupo pasa de 20 alumnos a 15 por bajas de alumnos, se quedará en 15 sin que se incorporen cinco más.

También han denunciado que la ratio máxima ya establecida para las aulas UECO (unidades específicas en centros ordinarios, es decir, aulas de inclusión) de ocho alumnos máximo por aula no se cumple. La Conselleria ha aceptado incluir en el texto su voluntad de trabajar hasta que se cumpla. Además, se ha aceptado fijar una primera fecha para la mesa sobre los desdobles en Formación Profesional o aplicar las ratios en las enseñanzas dependientes del ISEACV.

Infraestructuras: zona dana y climatización

En cuanto a infraestructuras, las aportaciones de los sindicatos se han centrado en la necesidad de priorizar las actuaciones de reconstrucción en la zona dana que, denunciaba el Stepv, "sigue siendo un tema tabú", porque más allá de la inversión de 2 millones de euros, no se concreta en qué se invertirá. También en la necesidad de clarificar si se va a seguir o no con el Plan Edificant de construcción y reforma de centros educativos, si bien una de las necesidades más acuciantes que han aparecido en las intervenciones de todos los sindicatos, especialmente de ANPE, es la climatización de los centros. CSIF ha pedido conocer más detalles del plan director de infraestructuras, mientras que CC OO y UGT reclamaban priorizar los centros más dañados o necesitados de mejoras, como los de barracones, los que tienen amiantos o tienen faltas de climatización.

Da respuesta a los sindicatos el director general de Infraestructuras, José María Larena. Sobre el Plan Edificant, dice que "es evidente que se ha estado utilizando, se está utilizando, la delegación de competencias tiene utilidades y lo más importante de todo es que se ejecute". Habla de una "ejecución de casi un 90%" en el año 2025. En cuanto a la climatización de los centros, ha dicho que "no se puede hacer de hoy para mañana ni si quiera hasta septiembre". Asegura que la Conselleria ya tiene en marcha y previstas acciones de climatización pero dice que "se ha de priorizar".

"A nadie nos gusta tener que hacer uso de las aulas prefabricadas pero cuando hay una matrícula sobrevenida tan grande las infraestructuras no son de goma", dice el director general, que habla de los barracones como "una instalación provisional". En cuanto a la zona dana, se ha puesto "a disposición" de las fuerzas sindicales para compartir la marcha de las acciones de reconstrucción de los centros en reuniones temáticas. Eso sí, ha dicho que están en fase de recogida de proyectos de licitación.

EL PAIS

El calor extremo en las aulas obliga a las familias a pagar apañños ante la falta de soluciones: “Solo el 1% de los colegios públicos está climatizado”

La controversia por las altas temperaturas en las aulas muestra la escasa preparación de los centros, sin ventilación ni aislamiento: “El abuelo de un niño pagó el aire acondicionado en todas las aulas de Infantil”

IGNACIO ZAFRA / LUCÍA FRANCO. Valencia / Madrid - 08 JUN 2026

Es mediodía, pero en la clase de tercero de Primaria del colegio público Santa Teresa, ubicado en el corazón de Valencia, parece de noche. Las lamas de la persiana están bajadas para impedir que entre el sol. 24 chavales trabajan en grupos bajo la luz blanca de las lámparas fluorescentes. Una fina película de sudor seco cubre la frente de la mayoría. Por un defecto de diseño que no es raro en el sistema educativo español, el aula carece de ventilación cruzada. Hace calor, el aire parece gastado y no se mueve. La Asociación de Familias de Alumnado (AFA) acaba de comprar 10 ventiladores de torre para intentar aliviar una situación que se vive en buena parte del centro. “Decidimos hacer algo porque los niños salen como tomates”, dice Mar Peralta, presidenta de la asociación. En escuelas de toda España se repiten en las últimas semanas protestas por la falta de reacción de las administraciones. Y con frecuencia, son los padres quienes instalan toldos y tratan de paliar de su bolsillo un problema que resulta más incomprensible cada año, a medida que las temperaturas suben antes y con más fuerza.

“Nadie concebiría entrar en una oficina de Hacienda, que hiciese 35 grados y estuviera el funcionariado abanicándose o con un ventilador. Ni tampoco en ningún otro edificio de la administración. Eso demuestra cuánto los preocupa la escuela”, denuncia María Sánchez, presidenta de la principal confederación de la enseñanza pública, CEAPA. Sánchez asegura, tras consultarlo con los presidentes de las federaciones autonómicas, que solo un ínfimo porcentaje de los centros educativos públicos están climatizados. “Calculamos que puede ser el 1%”, estima. Las investigaciones muestran, y UNICEF advirtió el viernes, que las temperaturas elevadas en clase causan “fatiga y dificultad para concentrarse”, además de implicar riesgo de deshidratación.

En Madrid, las declaraciones del consejero de Cultura, Mariano de Paco, que el jueves afirmó que “el calor inspira” ante las críticas por la situación que se vive en las aulas, generaron indignación en familias y docentes. La prensa local ha informado en el último mes de golpes de calor en colegios e institutos que requirieron asistencia médica en los municipios valencianos de Oliva, Tavernes de la Valdigna, Xàtiva y Alzira, pero también en un contexto tan distinto como el País Vasco o Asturias. “Aquí”, dice Gema Valdés, presidenta de la federación de familias de Asturias (FAPA Miguel Virgós), “no estamos para nada preparados para el calor que hemos tenido estos días”.

Los sistemas de climatización son raros en los centros educativos porque la mayor parte de ellos se construyeron antes de que su instalación se generalizase, señala Jorge Gallego, arquitecto y profesor en la Universidad Politécnica de Madrid, que ha investigado el confort térmico y la calidad de aire en la escuela. Y, al no haber clases en julio y agosto, todavía hoy suele interpretarse que la normativa no obliga a ponerlos en los centros de nueva construcción. “Se aplica una mentalidad de ahorro económico que nos lleva a las situaciones insostenibles que estamos teniendo”, señala.

España abandonó durante décadas, a la hora de construir, “las estrategias bioclimáticas que tradicionalmente se empleaban para diseñar edificios adaptados al clima en el que están insertos”, sigue Gallego. Eso no solo ocurrió con los centros educativos. Pero como a estos no se les ha dotado de equipos de refrigeración para compensarlo, la consecuencia, como saben muchos docentes, es que el calor resulta mucho peor en los colegios modernos que en los que se conservan en sedes antiguas. “Muchos de los nuevos tienen, por ejemplo, cristalerías inmensas que dejan pasar el sol y hacen que puedas estar a 40 grados en el aula”, afirma Abel Macías, presidente de la asociación de directores de colegios públicos de Extremadura. “Los centros tratan de poner cortinas, toldos... tampoco tienen recursos para más. Y muchas veces son las familias las que costean las soluciones. En mi centro, fue un abuelo, un hombre con dinero que entró a por el niño, vio el calor que hacía y pagó la instalación de aire acondicionado en todas las aulas de Infantil”, dice Macías, que lamenta que la única solución que ofrezcan las administraciones sea reducir las horas de clase.

Una inversión “elevadísima”

El profesor de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de la Universidad Politécnica de Madrid, Jorge Gallego, afirma que, si están bien aislados (cosa que tampoco es frecuente) y se instalan placas solares en la cubierta, climatizar un centro educativo no tiene por qué implicar un gran consumo energético. Instalar dicho sistema en todos los centros educativos públicos españoles (hay 19.338) requeriría, sin embargo, admite, una inversión “elevadísima”. El arquitecto calcula de forma muy aproximada, basándose en el coste de actuaciones recientes (que han incluido aislamiento, paneles solares, cambio de la caldera de gas por una bomba de calor, que sirve para calentar y enfriar, y sistema de ventilación), que podría ser del orden de los 10.000 millones de euros, “una cifra que desborda en gran medida las capacidades presupuestarias actuales”. Como referencia, el Gobierno anunció el jueves que va a destinar 200 millones a mejorar la eficiencia energética de colegios e institutos, unas infraestructuras cuya titularidad es, en realidad, autonómica y municipal.

Gallego señala que, antes de plantearse abordar una inversión de ese nivel, hay que tener en cuenta que los centros educativos pasan dos meses al año casi vacíos. Y que si se decidiera llevarla a cabo, convendría plantearse opciones como aprovechar los centros como refugios climáticos durante el verano. Parte de los colegios, como el Ignacio Zuloaga, en el distrito de Tetuán de Madrid, ya se utilizan para realizar campamentos en julio y agosto. Y no están preparados para ello. “Mis hijas salen del campamento sofocadas, con mareos y

mal cuerpo”, señala Belén López, miembro del AFA del centro. Eso, pese a los juegos de agua que suelen organizar los monitores.

A corto plazo

Climatizar todos los colegios e institutos saldría tan caro que Gallego considera mejor, a corto plazo, destinar los recursos a “medidas pasivas de mitigación del calor, que son más económicas y pueden llegar a mayor número de centros”, como ampliar las zonas de sombra y los elementos de protección solar, aumentar la vegetación y naturalizar los patios. Y hacerlo con un plan basado en “criterios lógicos de reparto del dinero, de manera que no se gaste mucho en algunos sitios, dejándolos como una instalación casi de lujo, mientras en otros el problema se queda como está”.

Las medidas pasivas pueden aliviar la situación y lidiar con las situaciones más sangrantes: patios de hormigón que no tienen ni una sombra, aulas orientadas al suroeste sin persianas ni voladizos, ventanas fijas que impiden la ventilación cruzada... Pero con las temperaturas que se están alcanzando, y las que es previsible que vengan en los próximos años, advierte Gallego, será “muy difícil mantener situaciones de confort térmico sin el aporte de una instalación de climatización”.

europapress.es

El Ministerio de Educación y CC.AA. aprueban el reparto de más de 867 millones destinados a la FP para trabajadores

MADRID 9 Jun. (EUROPA PRESS) - La ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Milagros Tolón, ha presidido este martes la Conferencia Sectorial de Formación Profesional, en la que se ha aprobado el reparto a las comunidades autónomas de más de 867 millones de euros destinados a la Formación Profesional para personas trabajadoras.

La mayor parte de la financiación, 696,5 millones de euros, irá dirigida a iniciativas de oferta formativa para trabajadores desempleados, mientras que 145,9 millones se destinarán a acciones formativas para trabajadores ocupados, según ha informado el Ministerio. También se reservan 24,8 millones de euros para actuaciones extraordinarias del sistema de Formación Profesional para el empleo impartidas a través de la red pública de centros de formación, tanto para personas desempleadas como ocupadas.

Estas actuaciones tienen como objetivo favorecer la cualificación, recualificación y el desarrollo de itinerarios formativos a lo largo de toda la vida. Entre 2021 y 2023, más de 780.000 personas desempleadas y más de 200.000 personas ocupadas han participado en este tipo de acciones formativas en el conjunto de las comunidades autónomas. Gracias a estas actuaciones, cerca de 314.000 personas sin empleo se incorporaron al mercado laboral y más de 52.000 trabajadores ocupados mejoraron su situación profesional.

El Ministerio ha destacado su compromiso con la Formación Profesional "como herramienta para mejorar la cualificación de las personas trabajadoras, responder a las necesidades de los sectores productivos y abrir nuevas oportunidades de empleo y progreso". El reparto validado este martes por la Conferencia Sectorial de FP fue aprobado por el Consejo de Ministros el pasado 12 mayo, junto a la distribución de más de 329,2 millones de euros para el impulso de seis programas de apoyo educativo.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Las asambleas de docentes creen que hay margen presupuestario para más mejoras

La Coordinadora de Asambleas Docentes cuestiona las cifras presentadas por la Conselleria y reclama concreción sobre la recuperación del poder adquisitivo

Marta Rojo. València 09 JUN 2026

Este lunes, día de negociación desde la mañana hasta la noche, la plataforma Docents en Lluita presentó un documento de análisis económico que llamaron de “fact checking”, en el que acusaban al Consell de “ocultar” hasta 685 millones disponibles mientras mantiene una propuesta educativa “insuficiente”. Y este martes se han pronunciado en la misma línea desde la Coordinadora de Asambleas Docentes del País Valencià (CADPV). En concreto, cuestionan las cifras presentadas por la Administración, reclaman concreción sobre la recuperación del poder adquisitivo y aseguran que existe margen presupuestario para avanzar en las reivindicaciones del profesorado.

Según la Coordinadora, durante la última mesa de negociación -que duró, con una pausa para comer, desde las diez de la mañana hasta pasadas las diez de la noche- se vieron “discrepancias significativas” entre las

cifras presentadas por la Conselleria de Educación y las aportadas por las organizaciones sindicales “respecto al coste real de las medidas planteadas”.

“Podría existir margen para avanzar”

“Resulta preocupante que, a la hora de justificar determinadas posiciones, se hayan utilizado cálculos que mezclan partidas presupuestarias anuales con partidas plurianuales, ya que eso dificulta una valoración rigurosa del impacto económico real de las propuestas”, señalan desde la Coordinadora.

Los docentes agrupados en esta plataforma señalan, como hacía ya Docents en Lluita, que algunos informes económicos indican que el proyecto de presupuestos de la Generalitat “incorpora cerca de 2.000 millones de euros vinculados a ingresos que todavía no se encuentran disponibles de manera efectiva y que dependen de futuros mecanismos de transferencia, gestión o recaudación procedentes del Estado”. “Si estos escenarios presupuestarios se tienen en cuenta para elaborar las cuentas públicas, también deben formar parte del debate sobre las posibilidades reales de financiar las mejoras que reclama la comunidad educativa”, afirman.

“Las informaciones conocidas en las últimas horas sugieren que podría existir margen para avanzar de manera significativa en la recuperación salarial, la mejora de las plantillas docentes y una reducción de ratios más ambiciosa que la planteada hasta ahora por la Conselleria”, indican.

Se preguntan “cuál es la voluntad real”

Para la coordinadora, estos tres ámbitos “forman parte de un mismo debate” y dependen, en gran medida, “de una ejecución presupuestaria efectiva y ampliada que permita dar respuesta a las necesidades del sistema educativo público valenciano”. “La cuestión no es únicamente qué figura en los presupuestos, sino cuál es la voluntad real de ejecutar los recursos disponibles y movilizar otros nuevos para reforzar la educación pública”, afirman.

Por ello, la Coordinadora de Asambleas Docentes reclama a la Conselleria que “aporte datos homogéneos, verificables y comparables, aclare las dudas planteadas durante la negociación y afronte esta fase del proceso con el rigor y la transparencia que requiere una cuestión tan relevante como la recuperación de derechos laborales y la mejora del sistema educativo público”.

EL PAIS

El cóctel de problemas de la educación pública explota en el final de curso más convulso en años

Los profesores valencianos encadenan 21 días de huelga, mientras Cataluña se sume en la incertidumbre educativa y en Madrid se gesta un paro a partir de septiembre

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 09 JUN 2026

Lustros de postergación de la educación pública han acabado por estallar, convirtiendo el final de curso en el más convulso que se recuerda en años. La Comunidad Valenciana entró ayer en su quinta semana de huelga indefinida del profesorado, que afecta a 629.470 estudiantes de la enseñanza pública, con la Generalitat intentando llegar a un acuerdo con los sindicatos tras haber utilizado hasta ahora una táctica dilatoria en la negociación que ha llevado al sistema al límite. En Cataluña, el Govern sí alcanzó un pacto con los sindicatos, pero los docentes lo rechazaron en votación al considerarlo insuficiente, lo que ha creado una situación de gran incertidumbre mientras el territorio se dispone a comenzar, este martes, la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Y en Madrid, los sindicatos han anunciado huelgas para el inicio de curso, además de la huelga que desde abril protagonizan las profesoras de Infantil hasta tres años. En esas tres comunidades autónomas trabajan casi cuatro de cada diez docentes de la red pública.

A ello se suma el malestar del primer ciclo de Infantil, debido a las precarias condiciones salariales y laborales de sus educadoras, que dio lugar en mayo a la primera huelga de carácter estatal en el 0-3, un conflicto que está lejos de haberse zanjado. Y el problema cada vez más evidente que tienen las infraestructuras educativas ante el aumento de las temperaturas en un contexto de cambio climático, un diseño inadecuado, y la ausencia de sistemas de climatización, lo que ha desembocado en al menos cinco casos de golpes de calor entre alumnos y docentes en el último mes. Un reto estructural mayúsculo —producto, como los anteriores, de años de olvido— por la dimensión del presupuesto que requeriría solucionarlo.

“Lo que estamos viendo es la consecuencia de la olla a presión que se estaba creando desde hacía tiempo entre el colectivo docente”, dice Ainara Zubillaga, responsable de Educación de la Fundación Cotec. “Aulas cada vez más complicadas, con mayor diversidad, y a la vez con menos recursos. Unas condiciones laborales que en algunas cuestiones son más que mejorables, sobre todo las vinculadas a la temporalidad. Un clima de clase que dificulta su trabajo. Un exceso de burocracia. Y un impacto en la salud mental que reflejan los datos y que afecta a los estudiantes, pero también a los docentes”, enumera Zubillaga.

Buena parte de las competencias en organización escolar y salariales son autonómicas. Ello explica por qué las protestas educativas son casi siempre territoriales. Y también que la diferencia salarial al inicio de su carrera alcance los 450 euros al mes en Infantil y Primaria y los 600 en Secundaria. Con Cataluña y Aragón —donde en mayo también hubo dos jornadas de huelga contra la decisión de concertar el Bachillerato— en el extremo de los peor pagados, y Euskadi en el otro, según el boletín que publica anualmente UGT. El salario es uno de los factores que alimenta la conflictividad de este final de curso, pero no es ni mucho menos el único, como mostró el rechazo del profesorado catalán al preacuerdo firmado por la Generalitat y los sindicatos, que incluía un aumento de 400 euros al mes en cuatro años, pero se quedaba corto, para los profesores, en otras cuestiones que consideran cruciales, como el refuerzo de personal para atender al alumnado con dificultades de aprendizaje o las ratios de alumnos por clase.

El Gobierno sí tiene competencias para fijar normativa básica de obligado cumplimiento. Hace más de cuatro años, el Ministerio de Educación presentó las líneas maestras de una profunda reforma del profesorado; desde su formación inicial y las condiciones de acceso a la función pública, hasta el establecimiento de una carrera profesional. Pasado el tiempo, sin embargo, la única iniciativa concreta en la que se ha avanzado es el proyecto de ley que se tramita en el Congreso para bajar las ratios de estudiantes (a 22 alumnos en las aulas de Primaria y a 25 en la ESO) y blindar la jornada lectiva (en 18 horas de clase a la semana en los institutos y en 23 en los colegios). Y ni siquiera eso está claro que vaya a salir adelante. Junts y el PNV han presentado enmiendas a la totalidad al proyecto, lo que hace prever que decaerá salvo que el PP opte por abstenerse, algo que no está descartado.

“El rechazo a la ley generaría indignación y aumentaría todavía más el malestar docente, que cada vez coge más fuerza por la falta de recursos para las nuevas necesidades que afronta la escuela”, advierte Teresa Esperabé, secretaria general de la Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras, que ha puesto en marcha una campaña para presionar mediante correos a los diputados para que voten a favor.

Desgaste

El cabreo de muchos profesores es palpable en colegios e institutos públicos de toda España. Pero donde la situación ha llegado a un punto crítico es en la Comunidad Valenciana. A diferencia de Cataluña, donde el calendario de la huelga se organizó hasta el viernes pasado por comarcas (salvo tres días de convocatoria de toda la comunidad autónoma), en el sistema público valenciano el paro alcanzó este lunes su vigesimoprimer día seguido. Con lo que ello supone de desgaste para el profesorado, que en cada jornada de huelga pierde unos 150 euros de media, y hay docentes que la han mantenido todos o la mayor parte de los días. Y de pérdida de aprendizaje y rutinas escolares para los chavales. Hay niños de Infantil y Primaria que llevan un mes prácticamente sin tutor. Y estudiantes de Secundaria que llevan el mismo tiempo sin clases de ciertas asignaturas, y en algunos centros, sobre todo en los últimos cursos (a los que la normativa reconoce a los alumnos el derecho de hacer huelga), en un estado parecido a la anomia. Toni Solano, director de un instituto complejo en Castellón, afirma que a partir de la segunda semana, “cuando se convocó también una huelga de estudiantes que afecta a los de tercero de la ESO en adelante, la situación ha sido que prácticamente no ha habido alumnos” en su centro.

“Me preocupa mucho que mi hijo no esté teniendo clase de Matemáticas, porque es una asignatura acumulativa”, dice Vicen Fernández, madre de un adolescente que estudia en un instituto público de Valencia. “Después de haber empezado el curso flojo, ha pasado de estar supercentrado a principios de la tercera evaluación y dispuesto a echar los restos para acabar remontando, a hundirse en la desmotivación más absoluta”, lamenta.

Cómo poner las notas en la huelga

La Consejería de Educación valenciana ha enviado instrucciones a los centros sobre cómo evaluar a los estudiantes cuyos profesores estén en huelga. Los propios docentes (si se reincorporan para la evaluación), alguno de sus compañeros o, en último extremo, el equipo directivo (que debe trabajar como servicios mínimos) deben utilizar las notas del primer y segundo trimestre, y los exámenes o trabajos que en su casa hubieran hecho para calcular la calificación.

Es lo que hará Alberto Molina, profesor de Física y Química en el Instituto Marítimo de Valencia. Molina cree que los contenidos que no se han dado estas semanas pueden recuperarse el curso que viene. “Lo que sí se ha perdido durante años ha sido muchos días de clase por el retraso en sustituir a profesores de baja. O por la falta de calidad educativa estructural, las elevadas ratios, la falta de medios y condiciones de temperatura adecuadas. Lo que no se puede recuperar, por ejemplo, es que, en un grupo que tengo de 4º de la ESO, donde la mayoría iría a ciclos de Formación Profesional, parte de ellos no tendrán plaza porque no hay suficientes en el sistema público y muchos no pueden permitirse la privada. Por eso, nosotros no consideramos que estos días se hayan perdido, sino, al revés, podemos cambiar las tornas”.

El Gobierno aprobará "en las próximas semanas" 200 millones para climatización y rehabilitación energética de colegios

MADRID 9 Jun. (EUROPA PRESS) - El Gobierno aprobará "en las próximas semanas" una partida de 200 millones de euros de dotación para actuaciones de climatización y rehabilitación energética en centros escolares.

Así lo ha avanzado este martes 9 de junio la portavoz del Gobierno y ministra de Seguridad Social, Inclusión y Migraciones, Elma Saiz, en la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Ministros. "Se trata de una medida muy necesaria, los efectos del cambio climático en las aulas tienen consecuencias sobre nuestros hijos e hijas. Por eso, el Gobierno de España ha decidido actuar, porque nos tomamos en serio una preocupación lógica de los padres y también de los profesionales de la educación", ha asegurado Saiz.

En este contexto, ha recordado los "más de 1.000 millones de euros procedentes de los fondos europeos puestos a disposición de las entidades locales y de las comunidades autónomas para la rehabilitación de edificios de uso público y titularidad pública con el objetivo de mejorar su eficiencia energética". "Confiamos en que en que el resto de administraciones colaboren y utilicen estos fondos y, sobre todo, se tomen en serio un problema que afecta a muchas familias, niños y niñas de nuestro país", ha puntualizado la portavoz del Gobierno.



El 95% de los estudiantes de la EHU aprueba la PAU en la primera convocatoria

De los 12.080 alumnos presentados en la fase de acceso, 9.447 se examinaron en euskera

NTM EFE. 10-06-26

Un total de 11.507 estudiantes de Bachillerato de los 12.080 que se han presentado a la fase de acceso de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la EHU han aprobado, lo que supone que la ha superado el 95,26%.

Según ha recordado la universidad pública vasca, la PAU consta de dos fases, una de acceso, que el alumnado de Bachillerato debe aprobar para poder acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de grado, y una de admisión, voluntaria, que permite mejorar la calificación obtenida en la fase de acceso. Así, 952 estudiantes de Ciclos Formativos de Grado Superior se matricularon a las pruebas de materias de la fase de admisión.

Gipuzkoa, el campus con mayor tasa de aprobados

Por territorios, han aprobado la PAU 1.602 estudiantes de Bachillerato de los 1.700 que se han presentado en Araba (94,24%), la han superado 5.575 de los 5.044 que realizaron la prueba en Bizkaia (93,79%), y la han pasado 4.321 estudiantes de los 4.413 que la realizaron en Gipuzkoa (97,92%). Además, ha aprobado un alumno de los 12 que, por diversas circunstancias, no tienen asignado un campus para realizar la PAU.

En cuanto al idioma, de los 9.447 estudiantes que realizaron la prueba en euskera la han superado 9.145, el 96,80%, mientras que han aprobado 2.362 estudiantes de los 2.633 que la hicieron en castellano, el 89,71%.

Las calificaciones han podido ser consultadas por el propio alumnado este miércoles a través de la aplicación Sarbidea y la solicitud de revisión se puede presentar del 11 al 15 de junio. Los resultados definitivos de las pruebas se publicarán el 22 de junio y la petición para ver exámenes se debe realizar los días 23 y 24 de junio. La convocatoria extraordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad tendrá lugar los días 30 de junio, 1 y 2 de julio. El alumnado que desee presentarse debe matricularse del 18 al 23 de junio.



Los tres rectores gallegos replican a la Xunta que la Consellería de Educación sí integra los grupos de trabajo que hacen los exámenes de la PAU

Los rectorados defienden el trabajo de la CiUG, pero propondrán un nuevo modelo para 2027 que enfatice la revisión, como ya plantearon, insisten, en 2024. Recalcan que el sistema permitió que medio millón de alumnos realizara las pruebas sin filtraciones desde 1993

Carmen Villar. Santiago 10 JUN 2026

Este lunes, tras el Consello semanal del Gobierno gallego, su presidente, Alfonso Rueda, volvía a asegurar, como este mismo martes el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, que «la Xunta ni prepara, ni revisa, ni corrige las pruebas». Sin embargo, los rectorados de las tres universidades públicas gallegas le replican que el actual sistema se basa en la elaboración de múltiples propuestas de examen por parte de los grupos de trabajo de cada materia, «en los que participan también representantes designados por la Consellería», además de docentes de instituto, algunos de los cuales fueron muy críticos en días pasados con las «incidencias» registradas en los exámenes de Historia de España y de Dibujo Técnico.

En un comunicado oficial firmado por los rectores de las tres universidades gallegas recalcan que la Xunta también tiene un rol en la propia CiUG, ya que desde su creación está integrada por los tres representantes de los campus gallegos, pero también por tres miembros «designados» por la Consellería de Educación.

Su titular, Román Rodríguez, elevó en los pasados días su reivindicación de que haya asunción de responsabilidades y de que sean las universidades las que tomen ese tipo de decisión. Este martes incluso se refirió a una «huida hacia adelante» para referirse a la gestión de la CiUG, a la que acusa de falta de «empatía» con los jóvenes y sus familias, ante la «sucesión de errores» registradas en las PAU.

La cuestión de una mayor revisión

A la Consellería de Educación se remiten también los tres rectores cuando advierten que en 2024, una vez consumada la reforma de la prueba de acceso a la universidad por el Gobierno central, dando paso a un modelo más competencial y de examen único, las delegaciones de las universidades en la CiUG remitieron el 28 de junio una propuesta de modificación de la orden vigente en Galicia para que se incorporase una segunda persona en la elaboración de los exámenes de cada materia, con vistas a «minimizar posibles errores humanos y reforzar los mecanismos de revisión».

Entonces, advierten, como ya avanzó la propia CiUG, no recibieron respuesta de la Consellería. Pero lo intentarán de nuevo: de hecho, anuncian que está lista «una nueva propuesta», que los tres rectores (Manuel Reigosa en la UVigo, Rosa Crujeiras en Santiago y Ricardo Cao en A Coruña) «refrendan», y que sus delegados en la CiUG, los «primeros en hacer autocrítica» por lo sucedido, además de intentar evitar «consecuencias negativas para el estudiantado», se la trasladarán a la Administración autonómica para «poder incorporar las novedades ya en la siguiente convocatoria».

Un trabajo "sólido" y "referente"

En todo caso, frente a las críticas vertidas desde institutos o desde la Consellería de Educación, cuyo titular alega la ansiedad y preocupación suscitada en miles de jóvenes y sus familias en un momento de enorme trascendencia para el futuro académico de los jóvenes, las universidades gallegas defienden el trabajo desempeñado por la CiUG, base de un trabajo «sólido, fiable y reconocido como un referente en el conjunto del Estado», cuya existencia permitió que «más de medio millón de estudiantes realizasen las pruebas desde 1993 sin que se produjese ninguna filtración».

De lo que se trata, inciden, es de «extremar las cautelas para garantizar la confidencialidad». No obstante, consideran, y por ahí irá su propuesta, que es posible «avanzar en su mejora para combinar la máxima seguridad en la custodia de las pruebas con un sistema más robusto de revisión de contenidos». Lo sucedido con los exámenes de Historia de España y de Dibujo Técnico esta vez pondría «de manifiesto» esa necesidad, «incorporando las mejoras ya propuestas hace dos años» para «reducir el riesgo de error humano».



Los sindicatos se muestran más proclives a suspender la huelga que a desconvocarla

Los representantes del profesorado se reúnen con el ministro Bustinduy y aseguran que las negociaciones pueden continuar con la consellería aunque termine el curso

Diego Aitor San José. València 10 JUN 2026

Los sindicatos educativos se han mostrado este miércoles, mientras el profesorado vota sobre la última propuesta enviada por la Consellería de Educación, más partidarios de "suspender" la huelga que está activa desde el pasado 11 de mayo que de "desconvocarla". La decisión llegará tras la consulta a los docentes, pero a falta de que a partir de las 20 horas haya resultados sobre ello, los representantes sindicales de Stepv, CCOO PV y UGT PV (mayoritarios) han transmitido su preferencia asegurando que la suspensión permite "hacer presión".

Las referencias no son cuestiones terminológicas sino que tiene significados y efectos prácticos distintos. Desconvocar supone finalizar ya la huelga declarada como indefinida mientras que suspender es una acción temporal. O dicho de otra manera, a efectos prácticos, una desconvocatoria supone que en caso de querer volver a las movilizaciones requiere de todo el mecanismo legal previo establecido, con 10 días de antelación de aviso entre otras cuestiones, mientras que la suspensión permite "volver al día siguiente" si se quiere.

"Tiene más beneficios la segunda que la primera, la controlamos, podemos decidir cuándo reactivar", ha admitido este miércoles el coordinador de Stepv, Marc Candela, una posición que va en consonancia con los otros dos sindicatos convocantes. "La suspensión es una manera de hacer presión, está latente", ha añadido Xelo Valls, responsable de CCOO PV. "Veremos los resultados", ha indicado la secretaria de UGT PV de Educación, Maite Tarazona.

Sus declaraciones han llegado después de una reunión con el ministro de Derechos Sociales, Pablo Bustinduy, quien les ha trasladado su "admiración y gratitud" porque, ha dicho, con su lucha no solo están reivindicando sus condiciones laborales, sino que en su movilización "se está dirimiendo la educación pública en su conjunto". "Son una referencia y un ejemplo de movilización", ha expresado, unas palabras que han tenido agradecimiento de vuelta por parte de los sindicatos al exhibir ese apoyo.

Las declaraciones de los portavoces sindicales, los que el lunes estuvieron más de once horas de reunión con los responsables de la Conselleria de Educación, son las primeras hechas en público desde la última propuesta del departamento que dirige Carmen Ortí, enviada el martes. Esta propuesta está sometida a la consulta de los docentes durante todo este miércoles y con sus resultados por bloques temáticos acudirán el jueves a una nueva reunión.

Negociar en julio

De momento, y a falta de esos datos, la valoración general es que la propuesta supone una mejora respecto a los primeros documentos remitidos por la Generalitat, algo que vinculan directamente a la movilización que se ha llevado a cabo en estas cinco semanas, pero no aclaran si será suficiente para alcanzar un acuerdo. No obstante, Candela ya ha vaticinado que cree que serán "unos cuantos los puntos donde el profesorado no está de acuerdo", por lo que a partir de ahí, "negociaremos".

En este sentido, tanto Stepv como UGT PV como CCOO PV han reiterado que por mucho que se termine el curso dentro de dos semanas, esto no implica que la negociación también tenga que finalizar. "Estamos acostumbrados a negociar en julio", ha indicado al respecto Valls. "El curso puede acabar cuando quiera, pero la negociación no tiene por qué terminar, julio es un mes muy intenso de negociación", ha agregado el representante de Stepv.

Entre los puntos donde los sindicatos han mostrado sus recelos respecto a la última propuesta de Educación han citado, por ejemplo, que se aceptan las 30 horas de semipresencial, pero mientras que los docentes reclamaban que se instaurara el próximo curso, la conselleria propone que sea en cuatro. Asimismo, han indicado que en el tema del valenciano está "estancado" mientras que en el tema retributivo pese a que la conselleria aseugró que estarían dispuestos a modificar el acuerdo, en el documento remitido "solo hay un cuadro propagandístico de cómo quedaría la nómina siempre que haya presupuestos y lo interprete así quien gobierne".

La Opinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Publican las notas de la PAU 2026 en la Región de Murcia: baja el número de aprobados y la nota media

La Opinión. 10 JUN 2026

La Universidad de Murcia, encargada de la organización de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la Región de Murcia, ha publicado este miércoles las notas del alumnado que se examinó la semana pasada. Tanto el número de aprobados como la nota media han descendido en la comunidad murciana respecto al año anterior.

Tras la corrección de los exámenes, el 93,7% de los presentados ha aprobado, con una nota media de 6,86. Estas cifras suponen un descenso con respecto a las cifras del curso pasado; cuando aprobó el 94,4% con una nota media de 7, antes del periodo de revisión. El porcentaje de aprobados definitivos fue finalmente un 95,7% y la media, un 7,17 tras la revisión.

Ruiqi Jinzhang, alumna del colegio San Buenaventura de Murcia, ha obtenido la nota más alta en la fase general de la PAU con un 10 sobre 10; la misma nota con la que acabó el bachillerato. La segunda mejor nota ha sido la de Martín Vicente Ferrer, estudiante del IES Eduardo Linares Lumeras, de Molina de Segura; quien

ha obtenido un 9,988 en la PAU; y la tercera mejor calificación ha sido la de Marina Hernández López, alumna del Colegio de Fomento Monteagudo-Nelva, quien ha sacado un 9,875 en la fase general.

La nota de acceso se obtiene al ponderar la nota media del Bachillerato (60%) con la nota obtenida en la fase general de la PAU (40%). En el caso de estos tres estudiantes, su nota del Bachillerato es un 10.

El plazo de solicitud de revisión de exámenes comienza hoy y estará abierto hasta el 12 de junio.

europapress.es

CSIF avisa al Ministerio de Educación de que "el malestar del profesorado crece" y recuerda que no descartan la huelga

MADRID, 10 Jun. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha avisado al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de que "el malestar del profesorado crece" en toda España y ha recordado que no descartan ir a la huelga.

En el marco del Grupo de Trabajo sobre la reforma de la profesión docente, CSIF ha advertido al Ministerio de que "la parálisis de la legislatura, que afecta a proyectos como la reducción de horarios y ratios o el Estatuto Docente, tiene consecuencias diarias en las aulas mientras el malestar del profesorado crece en toda España, a través de los diferentes conflictos que se están planteando en las comunidades autónomas".

De hecho, CSIF ha insistido en que prepara movilizaciones para el próximo mes de septiembre coincidiendo con el comienzo del curso educativo 2026-2027 -sin descartar la convocatoria de huelga-en toda España, en defensa de la escuela pública y la mejora de las condiciones del profesorado; y ha hecho un llamamiento al resto de organizaciones sindicales para que se unan a estas protestas.

El sindicato ha informado de que el grupo de trabajo ha abordado un debate sobre la modificación del Real Decreto 132/2010 de 12 de febrero por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria.

Asimismo se ha tratado también la situación de las Escuelas infantiles. CSIF ha señalado que una parte significativa de las escuelas infantiles actualmente en funcionamiento "fueron diseñadas conforme a unos requisitos aprobados hace más de 30 años". Por este motivo, entiende que la futura regulación básica "debería contemplar un plan de actualización progresiva de los centros ya existentes (habitabilidad, confort térmico, ventilación, accesibilidad, eficiencia energética, adecuación de espacios, entre otros aspectos), acompañado de financiación suficiente y de un calendario realista de implantación".

CSIF también se ha referido a la transformación del perfil del alumnado en los últimos años y ha reclamado "ajustar los recursos humanos disponibles con criterios mínimos comunes y niveles homogéneos de atención en el conjunto del territorio". Por ello, considera que "se debe concretar con mayor precisión las condiciones básicas de dotación de recursos de apoyo, reforzando la equidad del sistema educativo y garantizando una atención adecuada al alumnado, con independencia de la comunidad autónoma".

Noticias de Navarra

Las notas de la PAU 2026 en Navarra ya están aquí: ligero descenso de aprobados

Del total de 3.585 estudiantes matriculados en la fase obligatoria aprueba el 96,98 %, 108 han suspendido y otros siete no se presentaron a las pruebas

María Olazarán. PAMPLONA / IRUÑA | 10-06-2026

El 96,98 % de los estudiantes presentados ha superado la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la primera convocatoria de este curso 2025-2026. El año pasado, superaron la prueba el 97,92% de los matriculados. De los estudiantes inscritos en la fase obligatoria, 108 han suspendido las pruebas y otros 7 no se presentaron, frente a los 12 que no lo hicieron el año pasado (el porcentaje de personas aprobadas se calcula sobre las presentadas).

Por perfiles lingüísticos, de los 2.648 estudiantes matriculados en la fase obligatoria que cursaron sus estudios en los modelos G y A (castellano), se presentaron 2.642 personas y han aprobado 2.564, lo que supone el 97,05 % (frente al 97,96% del año pasado). Por su parte, de los 937 estudiantes con enseñanza en euskera (modelo D) matriculados en la fase obligatoria, 1 persona no se presentó y 906 han aprobado, lo que representa el 96,79% del total (frente al 97,80% del año pasado).

En la fase voluntaria, se prepararon un total de 8.771 exámenes. Finalmente, 1.854 estudiantes no se presentaron a alguna de las pruebas. Sobre las realizadas, un total de 4.920 (el 71,13 % de las efectuadas) han alcanzado el aprobado y 1.997 exámenes (el 28,87%) han sido calificados con un suspenso.

Para realizar las pruebas se matricularon un total de 4.148 estudiantes. De ellos, 563 lo hicieron únicamente en la fase voluntaria.

HERALDO

Las notas de la PAU 2026 en Aragón: el 94,91% supera la prueba, pero el porcentaje de aprobados baja casi 3 puntos

Por provincias, en Zaragoza el porcentaje de aprobados ha sido el 95,15%; en Teruel, el 94,85%; y en Huesca, el 93,76%. En el cómputo general, la cifra baja respecto al año pasado, que fue del 97,51%.

REDACCIÓN. 10 jun 2026

A muchos alumnos, la noticia que acaba de hacer pública la Universidad de Zaragoza les habrá pillado todavía por Salou, disfrutando con sus amigos y tal vez hayan sido sus padres los que les hayan llamado para decirles si están o no entre el 94,91% de los 6348 alumnos de Bachillerato que se han presentado en la convocatoria de junio a la Fase Obligatoria de las Pruebas de Acceso a la Universidad en Aragón y han aprobado los exámenes. Pese a ser un buen dato, el porcentaje de aprobados cae casi tres puntos respecto a los registrados el año pasado, que fue el 97,51%.

EL DEBATE OPINIÓN

Educar en la verdad

Con este marco ideológico, y en lo que a la educación se refiere, es imposible un acuerdo intelectual y mucho menos político

Juan Antonio Gómez Trinidad 11 jun. 2026

La historia de la educación está plagada de periodos críticos, pero la crisis actual es de otra índole, como señala Bauman en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. En la sociedad que nos ha tocado vivir se cuestionan aquellos principios que eran el fundamento de la educación, tales como la autoridad, el esfuerzo, la responsabilidad etc. y tantos los vínculos humanos como las instituciones que se presenten como sólidas, son interpretadas como una amenaza.

Una sociedad en la que ya nada es sólido, incluso aquellas instituciones como la familia, la tradición, la patria, o la educación, se han vuelto líquidas. Es más, creo que incluso se ha transformado en una sociedad gaseosa: todo es vaporoso. Basta un rumor, una *fake news* para destrozar personas, instituciones o conocimientos firmes. Ya no sabemos qué somos, ni qué pensamos y nos preocupa pensar algo que no coincida con la opinión de la mayoría. Todo se ha tornado líquido, inestable, con la excepción de los nuevos dogmas ideológicos que han generado una nueva inquisición, como lo demuestra la cultura *woke*.

En consecuencia, la causa principal de la crisis educativa no es la falta de consenso político, la falta de medios, o la pluralidad de creencias y culturas que provoca la globalización y la inmigración. El fallo más profundo está en la falta de un consenso intelectual y social sobre qué es la educación, qué valores y contenidos culturales debemos transmitir. Como nos acaba de decir León XIV, en el encuentro 'Tejer redes...': «La cuestión decisiva sigue siendo la misma: ¿qué significa ser verdaderamente humano?»

La educación no tiene solo como fin la inserción en el mundo laboral, ni es un instrumento que asegure los modos de producción para garantizar un Estado de Bienestar cada vez más endeble. No sabemos hasta qué punto la IA, ayudará a esa producción y qué tipo de tareas humanas serán innecesarias. Pero sí podemos asegurar que no es la IA, sino la estupidez humana la que nos conduce al peligro de olvidar cuál es el valor del ser humano, la diferencia con otras especies y el modo alcanzar el bien común que no es lo mismo que el bienestar común como nos ha recordado también León XIV.

«En el ADN de la humanidad está radicado el deseo de bien, de belleza, de verdad» nos ha recordado el Papa. Hoy no solo se niega que exista la verdad, sino que se impide el derecho a buscarla tachando de fanáticos a los que lo pretenden. Por ello, insiste en que «la educación promueva la búsqueda de la verdad con espíritu crítico».

Renunciar a una convivencia regida por la búsqueda de la verdad en favor de la opinión mayoritaria, de la verdad oficial, cuya versión postmoderna es «lo políticamente correcto» es resignarse a vivir en una sociedad donde «nada vale, puesto que todo vale lo mismo». Ya no importa la realidad, sino el relato que acaba matando al dato.

En un mundo donde todo se percibe como espectáculo, representación, y búsqueda de éxito y rentabilidad económica inmediata, no predomina ni la belleza ni la calidad, sino el éxito de audiencia, en términos muchas veces de consumo o recuentos en manos de robots, de dudoso control.

Del mismo modo, el bien ha sido sustituido por el interés, ya sea el personal, partidista o ideológico. En consecuencia, la acción política se convierte en un ejercicio de ingeniería social a partir de las radiografías sociológicas permanentes.

Con este marco ideológico, y en lo que a la educación se refiere, es imposible un acuerdo intelectual y mucho menos político. No hay posibilidad de un discurso racional: todo está trufado de intereses. No hay posibilidad de encuentros, sino de encontronazos. De nada sirven los diagnósticos internacionales, las fórmulas exitosas de otros países, o las medidas educativas basadas en evidencias.

Más grave aún: es imposible educar. Si no sabemos a qué atenernos o qué diferencia el bien del mal, lo único que podemos hacer es enseñar a vencer, no a convencer. Si no sabemos qué es verdadero o falso, si todo depende de la opinión, aunque sea mayoritaria, lo único que podemos enseñar es cómo estar del lado del vencedor o de lo políticamente correcto.

A pesar del relativismo imperante, a pesar de que en el mundo digital la última entrada en una enciclopedia *online*, o en un blog de gran audiencia, pretenda ser más definitiva que los juicios y datos acumulados por los expertos, a pesar de todo y de todos, es necesario decir, especialmente a los jóvenes que existen opiniones valiosas, fundadas y otras despreciables absolutamente.

La búsqueda de la verdad es la pasión más noble del ser humano. Además de un derecho y un deber personal y social, es el camino más seguro para salir de un mundo roto, mediocre, asfixiante y desazonador que conduce, en muchos casos por reacción, a la aceptación de dogmatismos y totalitarismos de todo tipo. Esa búsqueda ha sido la historia del pensamiento occidental, cuyas luces y sombras nunca invalidaron el propósito principal.

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



Los docentes votan suspender la huelga indefinida y rechazan el acuerdo con Conselleria

Sí se vota a favor del bloque de burocracia pero en contra de los siete restantes. Así se desprende de la consulta realizada por la mayoría sindical y las asambleas de docentes

Marta Rojo. València 11 JUN 2026

Han sido dos días de incertidumbre y el panorama se va aclarando. Se preguntó -de nuevo- a los docentes de la Comunitat Valenciana y 30.000 de los 77.700 han respondido. Lo han hecho los que han votado en la encuesta puesta en marcha por la mayoría sindical -Stepv, CC OO y UGT- y por la Coordinadora de Asambleas de Docentes, y se han pronunciado de forma mayoritaria por suspender la huelga indefinida que desde el 11 de mayo está vigente entre el profesorado no universitario de la enseñanza pública de la Comunitat. Este jueves será, por tanto, el último día de huelga efectivo.

En concreto, un 67% de los que han votado optan por interrumpir o desconvocar la huelga. De estos, en total 17.600, son mayoría, un 71% (12.500 profesores) los que quieren interrumpirla o suspenderla, es decir, mantenerla convocada para poder reactivarla cuando se decida sin que tengan que pasar los diez días de plazo obligatorio cuando se convoca un nuevo paro. Es decir, que en el caso de que se decidiera volver a la protesta, solo haría falta "reactivarla", y al día siguiente el escenario volvería a ser de huelga para el profesorado.

El 29% restante de los que ha votado lo ha hecho por desconvocar la huelga para continuar las movilizaciones el próximo curso con otros modelos. Por esta opción, que supondría zanjar el conflicto y tener que armar legalmente una nueva convocatoria, si fuera el caso, desde cero en el futuro, han optado algo más de 5.000 personas.

Aun así, uno de cada tres docentes que ha respondido a la encuesta ha votado por mantener la huelga (alrededor de 8.500). De ellos, el 90% ha optado por la huelga indefinida con movilizaciones puntuales o intermitentes según se acuerde en las asambleas, es decir, un modelo parecido al de la última semana. El 10% restante de quienes pretendían seguir con el paro preferían hacerlo en el modelo de huelga indefinida del inicio del paro, en el que la idea es que los docentes no vayan a trabajar todos los días que puedan para maximizar el impacto.

La encuesta, en formato *online* y a la que se ha podido acceder durante 24 horas desde los correos corporativos de los profesores (de dominio gva.edu o ISEACV), la han rellenado 30.238 docentes, un poco

menos de la mitad del cuerpo, 77.700, y también algo menos que la última, que contestaron más de 33.000. Aun así, ha sido la fórmula de decisión que han usado desde el principio los tres sindicatos que conforman la mayoría sindical -Stepv, CC OO y UGT- y que, tras descolgarse CSIF hace semanas, conforman también el comité de huelga.

Rechazo masivo al acuerdo global

La continuidad de la huelga era uno de los temas principales sobre el que se preguntaba a los docentes, pero no el único. Un asunto igual de acuciante es qué ocurrirá este jueves en la mesa de negociación que se ha convocado a las nueve de la mañana en la Conselleria de Educación y en la que las organizaciones sindicales deben dar su aceptación o rechazo a la última propuesta que puso sobre la mesa el departamento que dirige Carmen Ortí. La Administración ya especificó que se podría dar refrendo a todo el "acuerdo global", como lo llaman, o por separado a los diferentes bloques temáticos de la reivindicación.

Y como "acuerdo global", es decir, como texto completo, el rechazo ha sido masivo. Solo un 13% de las personas que han votado, 4,021, quiere dar refrendo a la propuesta completa, mientras que el 87% restante, un poco más de 26.200, han votado en contra del documento total.

Burocracia, el único punto susceptible de pacto

La misma fortuna han tenido los diferentes bloques temáticos a excepción de uno. Ya se dijo desde el principio que el tema de la simplificación administrativa era el que concitaba mayor consenso y así ha sido. En concreto, un 82% de los que han votado en contra del acuerdo en su totalidad sí está a favor de aprobar el punto referente a la reducción de la burocracia. Ha recibido 21.500 síes frente a 4.600 noes, un 18%.

Pero el "no" es generalizado en el resto de puntos de la propuesta. En Formación Profesional, por ejemplo, un 78% de los votos son en contra del bloque, aunque solo son 2.800, y el 22% restante son a favor, aún menos, 792.

Son más docentes los que han votado sobre el punto de inclusión educativa. Un 70% de los que han contestado se ha manifestado en contra de la propuesta, con 18.200 votos negativos, y solo un 30% a favor, con 7.992 síes. Algo más ajustado ha quedado el resultado sobre la posibilidad de llegar a un acuerdo parcial en infraestructuras educativas: un 46% (12.000 docentes) estarían a favor y un 54% (14.200) en contra.

El punto de plantillas y personal docente ha recibido menos apoyo: 22% de votos a favor y un 78% de votos en contra, es decir, 5.700 sufragios favorables y 20.400 en contra. El porcentaje es relativamente similar en el bloque de ratios: un 30% lo firmaría pero un 70% no. La correlación de fuerzas en este punto es de 7.800 frente a 18.400.

Valenciano y retribuciones: menos de un 20% de apoyo

Parecía claro que el punto relativo al impulso del valenciano en las aulas iba a ser inaceptable para la mayoría sindical y la mayoría de docentes, sobre todo porque ya lo fue en la anterior consulta de hace dos semanas y la propuesta no ha variado ni una palabra. Solo se manifiestan a favor 4.100 de los que han votado, mientras que lo hacen en contra más de 22.000. Es decir, un 16% de síes frente al 84% de noes.

Y sigue encallado el punto relativo a los salarios y las condiciones laborales tras el último bucle negociador en relación al IPC y a qué se aplicaría su revalorización -si a los últimos 50 euros de una subida de 200, a toda la subida o a toda la parte autonómica del salario-. El resultado de este conflicto irresuelto es que, al acuerdo que se firmó entre Conselleria, CSIF y ANPE- solo daría refrendo un 10% (2.600 personas) mientras que lo rechaza un 90% (23.500 docentes).

La vista puesta en el próximo curso

Como era de prever, y como indicaban las propias preguntas de la consulta, la vista está puesta ahora no tanto en el verano sino en septiembre, inicio del próximo curso que, a juicio de los votos, se prevé algo turbulento. Podían contestar a la pregunta "¿crees que se debe continuar la lucha en el próximo curso?" los que hubieran contestado que sí a si se debería aprobar el acuerdo global. Incluso entre quienes están a favor del documento tal y como está, son mayoría los que plantean seguir con la protesta el curso próximo: un 55% frente al 45% restante. Aunque es poco representativo en términos absolutos, porque solo 4.000 están a favor del acuerdo, y de estos 2.190 quieren seguir en la movilización en septiembre y 1.820 no hacerlo.

EL PAIS

“La huelga ya me ha costado 3.800 euros”: el largo pulso obliga a los docentes a adaptar su presupuesto familiar

La pérdida de clases afecta más al alumnado desfavorecido

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 JUN 2026

Vicenta Pellicer, de 60 años, profesora de Valenciano en un instituto público de Castellón, ha perdido 3.600 euros con la huelga indefinida que empezó el 11 de mayo y ha quedado suspendida este miércoles. Pellicer tenía previsto reformar el baño de su casa y cambiar el ordenador, pero ha aplazado ambos gastos y planea, además, unas vacaciones austeras. “Es una cantidad muy grande”, dice, “y evidentemente afecta a mis planes a corto y medio plazo”. El impacto en el hogar de Ismene Baños, maestra de Primaria en Mislata (Valencia), de 39 años, será mayor. Su pareja también es docente, han hecho 22 días de huelga, y calculan que la factura se acercará a los 7.000 euros. “Tenemos una reducción de jornada para cuidar de nuestra hija de año y medio, pero el curso que viene estamos pensando en renunciar a ella”, afirma. Y Cristina Arroyo, educadora infantil en una escuela del barrio de Aluche, en Madrid, acumula 28 jornadas de huelga desde abril, lo que reducirá, calcula, a casi la mitad su exiguo sueldo de 1.300 euros, y le ha obligado a volver a vivir a casa de sus padres a sus 40 años. “Si normalmente me cuesta llegar a fin de mes, imagina ahora”.

Las prolongadas huelgas educativas que han marcado el final de curso en la Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid (donde se limita al primer ciclo de Infantil, el 0-3, pero con anuncios sindicales de extenderla a toda la red pública en septiembre) para exigir mejoras en las condiciones laborales y en la calidad del sistema educativo han implicado ya un importante coste para el profesorado que las ha sostenido. Y, en otro plano, también para el alumnado y las familias.

Los docentes no solo pierden el dinero que corresponde a los días no trabajados, sino también la parte proporcional de las pagas extra y las vacaciones. “Incluso con la oferta de subida salarial de la Generalitat valenciana, tardaremos años, porque el incremento es escalonado, en recuperarlo”, dice Tàfol Nebot, profesor de Tecnología en Castellón, que calcula que dejará de ingresar 3.800 euros. Con la incertidumbre añadida, dice, de que no saben si se les descontará en verano o en Navidad, poco a poco, o de golpe. Una duda que, preguntada por este periódico, tampoco contestó este miércoles la Consejería de Educación valenciana. “A nosotros”, agrega Manuela Morales, maestra de Pedagogía Terapéutica en Santa Coloma de Gramenet, Barcelona (donde, a diferencia de en la Comunidad Valenciana y Madrid, la huelga se calendarizó por comarcas, lo que la ha hecho más sostenible), “los días de huelga a lo largo de todo el año nos costarán unos 2.300 euros, porque mi marido también es profesor. Pero nos lo hemos tomado como una inversión por la mejora de la educación”.

A Julia Moreno, profesora de FP en L’Elia, Valencia, de 45 años, los 17 días de huelga que ha hecho le han supuesto ver esfumarse su colchón de ahorros “para los imprevistos de la vida”. A Pablo Fuster, de 31, docente de la ESO en Albal, las 22 jornadas de huelga le han retrasado la posibilidad de dejar de compartir piso. Y a Marco Rolando, que ha parado 20 días, la de pagar la entrada de una vivienda.

Efecto en los estudiantes

La dureza de las huelgas —especialmente de la valenciana, agravada por la estrategia de la Generalitat de dilatar la negociación a partir de la primera semana de paro con la esperanza de que el profesorado aflojara— también ha tenido un coste para el alumnado. Hay estudiantes de primero de Bachillerato, como Marcos, de 16 años, que el martes hablaba con un colega a las puertas del instituto Benlliure, en Valencia, preocupados por haber perdido un mes de clase en algunas materias: “Hay contenidos que no hemos dado, como las derivadas, en Matemáticas”, señala. Marco teme que ello le perjudique el año que viene en las pruebas de acceso a la universidad, no solo frente a alumnos de la privada, donde no ha habido huelga, sino de compañeros de otros grupos de su propio centro, donde el seguimiento ha sido menor.

El impacto en los chavales ha sido desigual, señala Toni Solano, director de un instituto en Castellón. “A los más vulnerables, como siempre, les afecta más. Los que tienen una familia detrás, y en casa pueden compensar, ir avanzando, leyendo o haciendo actividades alternativas, lo notan menos. Y los que no tienen ese apoyo, o su familia no tiene capacidad para sustituir las clases, sufren más. Los alumnos más absentistas o los que estaban en una situación de exclusión social fueron los primeros que desaparecieron prácticamente del centro”.

Actitud de los padres

Hay padres agobiados porque sus hijos adolescentes se han desconectado de los estudios aprovechando la situación de muchos centros y la nebulosa huelga indefinida paralela que los estudiantes convocaron en Valencia. O al comprobar que sus hijas pequeñas ya no quieren ir a clase. Como Sandra Rodríguez, que lleva a su cría, de casi tres años, a una Escuela Infantil municipal en Móstoles (Madrid) gestionada por una empresa privada. “Están de servicios mínimos, y en clase se han perdido las rutinas. A mi hija la mezclan con peques de otras aulas, y no tienen apoyo para cambiar el pañal. Ahora, cuando la llevo por las mañanas, le cuesta entrar y llora muchísimo; la monta”, dice. La ausencia durante un mes de su tutora también ha hecho mella, cuenta Albert, en su hija de dos años, alumna en el colegio público de un pueblo cercano a Valencia, donde el paro ha sido masivo. “Para ella, ir a la escuela era ilusionante, y ha dejado de serlo. Es más, no quiere ir. Y en casa hemos notado que está más irascible. Cosas que antes no le afectaban ahora la hacen llorar o le molestan más”.

En los chats de padres de clase de la enseñanza pública han asomado en las últimas semanas voces críticas con las huelgas, pero han sido minoritarias. Las grandes federaciones de la escuela pública las han respaldado. Igual que hacen Sandra y Albert, que suscribirían lo que afirma Pablo Alcón, de 42 años, profesor

de Matemáticas en Alicante. “Yo tengo motivo doble para apoyar esta huelga, porque soy docente y soy padre de la escuela pública. Y creo que, como padre, tengo incluso más motivos para movilizarme y reclamar. Tenemos una situación en la escuela pública que ni le da dignidad a los que trabajan en ella, ni a los que aprenden. Y creo que hay momentos en los que hay que decidir qué tipo de sociedad queremos para nosotros, para nuestros hijos y para nuestros conciudadanos”.

europapress.es

Las universidades públicas, mejores en investigación, y las privadas en docencia e inserción laboral, según U-Ranking

La Universidad Complutense de Madrid encabeza el ranking de volumen de producción y la Universitat Pompeu Fabra el de rendimiento

MADRID, 11 Jun. (EUROPA PRESS) - Las universidades públicas ocupan mejores posiciones en investigación, mientras que las universidades privadas obtienen mejores resultados en docencia y en inserción laboral. Así lo refleja la última actualización de U-Ranking 2026, el proyecto de la Fundación BBVA y el Ivie para analizar el sistema universitario español, que ofrece resultados para 71 universidades españolas (todas las públicas y 23 privadas). U-Ranking 2026 destaca las ocho universidades públicas que aparecen tanto en el grupo de las 15 instituciones mejor posicionadas en el ranking de volumen como en el TOP 15 del ranking de rendimiento.

Las universidades Politécnicas de Catalunya, València y Madrid, las Autónomas de Barcelona y Madrid, la Universitat de Barcelona, la Universitat de València y la de Santiago de Compostela logran posiciones destacadas en ambas clasificaciones. Su aportación al sistema universitario español (SUE) es notable gracias tanto a su tamaño, que les permite generar un volumen importante de resultados, como por su rendimiento, al lograr una eficiencia de sus recursos superior a la media. Al combinar elevado rendimiento y dimensión, ese reducido grupo de ocho universidades son particularmente relevantes, ya que representan el 11% de las universidades analizadas, pero generan el 26% de los resultados totales. En concreto, producen el 23% de los resultados en docencia, el 30% de la investigación e innovación y el 22% de la inserción laboral.

Si se consultan ambas clasificaciones de forma independiente, la Universidad Complutense de Madrid lidera el ranking de volumen, seguida por la Universitat de Barcelona y la Universitat de València. En cambio, un grupo de siete universidades públicas, encabezadas por la Universitat Pompeu Fabra, logran situarse en el primer grupo del ranking de rendimiento: Politècnica de Catalunya, Autónoma de Barcelona, Politècnica de Valencia, Universitat de Barcelona, Autónoma de Madrid y Universidad Carlos III.

Junto a la clasificación de universidades, la decimocuarta edición de U-Ranking también ha actualizado los resultados de inserción laboral por campos de estudio. Se confirma que las titulaciones relacionadas con la salud y las ingenierías obtienen los mejores resultados en empleabilidad: tasa de afiliación a la Seguridad Social, salario o adecuación del empleo a los estudios cursados por sus egresados.

La Universidad Complutense de Madrid, con 64.287 estudiantes, lidera en solitario el ranking de volumen, seguida de las Universidades de Barcelona y València, en segunda posición. Estas tres universidades concentran el 9% del alumnado, pero contribuyen con el 18% a la producción científica del SUE. Por su parte, el ranking de rendimiento está encabezado por un grupo de siete universidades, todas ellas públicas: U. Pompeu Fabra, U. Politècnica de Catalunya, U. Autónoma de Barcelona, U. Politècnica de València, U. Barcelona, U. Autónoma de Madrid y Universidad Carlos III.

U-Ranking 2026 destaca un grupo de 8 universidades que registran buenos resultados tanto por su tamaño como por su rendimiento. Se trata de las ocho instituciones que figuran entre los 15 primeros puestos de ambos rankings. La Universitat Politècnica de Catalunya, la Universitat Autònoma de Barcelona, la Universitat Politècnica de València, la Universitat de Barcelona, la Autónoma de Madrid, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universitat de València y la Politécnica de Madrid integran este grupo de instituciones que aportan el 26% de los resultados totales del sistema, pese a solo representar el 11% de las universidades.

DOCENCIA, INVESTIGACIÓN E INSERCIÓN LABORAL

Para construir los rankings generales por rendimiento y volumen, U-Ranking contempla tres dimensiones de las actividades universitarias (docencia, investigación e innovación e inserción laboral), que también dan lugar a clasificaciones específicas para cada dimensión. Nueve universidades, de las cuales seis son privadas, encabezan el ranking de rendimiento docente, mientras las públicas lideran el desempeño en investigación e innovación, tanto en volumen como en rendimiento, ya que ocupan en solitario los primeros puestos en esta dimensión.

La primera universidad privada en el ranking de rendimiento de investigación es la Universidad de Navarra y aparece en el puesto 16. En cuanto al análisis de la inserción laboral, se constata una notable homogeneidad

de resultados en el sistema universitario, ya que el desempeño de la mejor universidad es solo 1,4 veces superior al de la universidad con los resultados más modestos en este ámbito. Hasta 22 universidades se incluyen en el primer grupo por rendimiento en inserción laboral, de las cuales, 16 son privadas.

Respecto a las diferencias entre las universidades públicas y las privadas en cada uno de los ámbitos evaluados dentro de las tres dimensiones, el informe observa que en el caso de la docencia, las instituciones públicas disponen de mayores recursos (presupuesto por alumno, porcentaje de profesorado doctor o número de profesores por cada 100 alumnos) pero las privadas registran mejores resultados en producción, calidad e internacionalización de la docencia.

Por el contrario, en investigación e innovación, son claramente las públicas las que obtienen el mayor desempeño en todos los indicadores. Más que duplican los recursos y la producción científica de las privadas y los indicadores de calidad y de internacionalización de la investigación también las sitúan por encima de las instituciones de titularidad privada. En la tercera dimensión, la inserción laboral de los titulados, los resultados son más homogéneos, con cierta ventaja para las privadas. Aunque las tasas de empleo de los egresados son similares en las universidades públicas y en las privadas, los estudiantes de estas últimas consiguen, en promedio, empleos con mayores salarios y más adecuados al nivel de estudios que han alcanzado.

INSERCIÓN LABORAL POR CAMPOS DE ESTUDIO

Un año más, la titulación de Medicina encabeza esta clasificación, ya que sus egresados registran los mejores resultados en tasa de afiliación media, adecuación del nivel de estudios al empleo y base media de cotización (como aproximación a los salarios).

Entre los diez primeros campos de estudio en inserción laboral aparecen también otras titulaciones relacionadas con la sanidad: enfermería, odontología y farmacia. Las seis titulaciones que completan ese top 10 de empleabilidad son ingenierías, en concreto, Ingeniería de computadores, Ingeniería de organización industrial, Ingeniería civil, Ingeniería de telecomunicación, Ingeniería eléctrica e Ingeniería de la energía.

En el lado opuesto, figuran diez campos de estudio cuyos resultados en los tres indicadores son menos positivos. Se trata de las titulaciones relacionadas con Conservación y restauración, Comercio, Historia del arte, Bellas artes, Protocolo y eventos, Criminología, Estudios y gestión de la cultura, Artes escénicas, Turismo y Gestión hotelera.

THE CONVERSATION

¿Puede el uso de IA en el aprendizaje desarrollar virtudes intelectuales como la prudencia?

Héctor Reyes Martín. Profesor de Física y Neurociencias en la Escuela Politécnica, Universidad Francisco de Vitoria

María Arroyo-Hernández. Doctora en Física. Directora grado en Ingeniería Biomédica, profesora titular. Experta en diseño y dirección de estrategias y ecosistemas de aprendizaje complejos basado en excelencia educativa, rigor científico e impacto social, Universidad Francisco de Vitoria

En el contexto universitario actual, en el que predominan la inmediatez y la obtención de resultados, a menudo facilitados por la inteligencia artificial generativa, ¿es posible educar en otros valores?

Lo que en primera instancia puede parecer una carga (incorporar y gestionar esta herramienta tecnológica en la enseñanza) podría convertirse en un reto positivo y llevar los aprendizajes más allá de aspectos curriculares. ¿Cómo? Usándola para educar en virtudes intelectuales (la prudencia, la paciencia, la autoestima, la resiliencia ante la dificultad o la perseverancia) y de esta manera animar a los estudiantes a crecer como personas más allá del rendimiento académico.

Medir el aprendizaje con IA

Con este objetivo, en nuestro grupo de investigación en Física y Neurociencia hemos elaborado dos guías detalladas, una sobre una asignatura concreta y la otra sobre el uso de la inteligencia artificial. Hemos podido comprobar que su uso combinado ayuda a los estudiantes a controlar el proceso de aprendizaje y de esta manera usar la inteligencia artificial con prudencia y autocontrol.

La primera guía explica cómo estudiar los contenidos curriculares del aprendizaje de la física, ayudando a personalizar el proceso de aprendizaje del alumnado de una manera más interactiva que un libro de texto convencional.

Por ejemplo, en la guía advertimos a los estudiantes de que, para pasar del mundo de la intuición al conocimiento formal de la física, se necesita tiempo y tesón. Nuestro cerebro ha evolucionado para hacerse

una idea rápida de cómo es el mundo en el que estamos de la manera más eficaz posible, lo cual a veces dificulta alcanzar un conocimiento técnico de las cosas.

Dejar que en el aula broten los prejuicios o ideas intuitivas permite, además de entrenar la escucha respetuosa, entender cómo nuestra percepción de la realidad es tantas veces errónea.

Usar la IA con pautas específicas

La otra guía pauta el uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje: se proponen tiempos de estudio en el que su uso se hace absolutamente recomendable, mientras que en determinadas circunstancias estará limitado o incluso prohibido. Las preguntas que el alumnado debe hacerse son: ¿Te ayuda o te sustituye? ¿Su uso te permite aprender, o simplemente terminar un ejercicio o proyecto de investigación?

En este manual se propone cómo afrontar un problema de modo autónomo. La IA tiene un papel en cada una de las fases, desde comprender el enunciado, hasta resolverlo matemáticamente y discutir los resultados, pasando por asociar los contenidos con otros que se han estudiado antes. Por ejemplo, puede ayudar a localizar las dificultades matemáticas en lugar de resolver el ejercicio; nos ofrece pistas sobre los principios físicos retomando la teoría o corrige una redacción realizada por el estudiante sobre cómo se resuelve el problema, puliendo la verbalización y la precisión que se requiere en el aprendizaje.

Aprendemos a usar la guía en clase, en los tiempos de actividades colaborativas. La idea es que el alumnado pueda emplearla también de modo autónomo en su estudio personal.

Por qué funciona

Un cuestionario validado por expertos de diferentes áreas (físicos, ingenieros y educadores) nos ha permitido medir el nivel de seguimiento de las dos guías en cada estudiante, qué nivel de autocontrol y prudencia muestran en el uso de las nuevas herramientas digitales.

Al alumnado se le pregunta si compara sus razonamientos con los que puede plantear la IAG, si valoran el uso de este recurso como una ayuda o una forma rápida de completar una tarea, incluso si usan la IAG para que la tecnología detecte sus errores y les ayude a localizarlos, sin mostrar explícitamente cuáles son.

El alumnado genera un juicio, no solo sobre su aprendizaje, sino también sobre su propia persona. Este cuestionario se puede rellenar una única vez cada curso o en distintos momentos del año. Lo importante es que tiene validez psicométrica, por lo que es fiable como herramienta de seguimiento.

Pero, como en cualquier prueba psicométrica, se puede mentir. Lo que ofrece ciertas garantías es el hecho de que el alumnado sabe que la propuesta es un bien para ellos, por lo que se implican positivamente. Por otro lado, la estadística ayuda mucho: si todos mintieran, los resultados serían altamente incoherentes.

Autocontrol y pensamiento crítico

Así hemos comprobado cómo el uso adecuado de las dos guías mejora la autorregulación, el control que el alumnado tiene sobre su proceso de aprendizaje. También hemos visto que los estudiantes con mayor autorregulación tienen más capacidad de comprensión de lo que se está estudiando, mejorando así su razonamiento físico-matemático. En definitiva, mejora la forma de estudiar del alumnado, les ayuda a conocerse mejor y a afrontar el reto del estudio, no solo con herramientas cognitivas adecuadas, sino también con nuevas habilidades personales, a través del crecimiento en virtudes.

Este método de trabajo combinando instrucción humana y apoyo de la tecnología de manera controlada y crítica ayuda a aprender tanto de uno mismo como de la materia que se está estudiando, y a entender cómo las virtudes intelectuales que hemos mencionado al principio (la prudencia, la paciencia, la perseverancia) nos pueden hacer no solo mejores estudiantes, sino personas más capaces y más preparadas para la vida.

Necesidad, conveniencia o compromiso: tres maneras de llegar a ser profesor de instituto

Iratxe Antonio-Agirre. Associate Professor in the Department of Developmental and Educational Psychology, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Haizea Galarraga Arribalaga. Profesora ayudante-doctora en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Idurre Alonso Amezua. Profesora-investigadora de lengua y cultura, Mondragón Unibertsitatea

Laura, Joaquín y Carlos quieren ser docentes de educación secundaria. Los tres se han conocido en las clases del máster que los habilitará para ejercer esta profesión, después de haber obtenido cada uno el grado en Filología, Matemáticas y Educación Física, respectivamente. Más allá de las disciplinas en las que se han especializado y sobre las que enseñarán, hay muchas diferencias entre ellos.

Laura eligió el grado sabiendo que quería ser profesora. Joaquín estudió Matemáticas porque le encantan, pero al finalizar la carrera se dio cuenta de que una de las mejores salidas profesionales (por facilidad de acceso y

por condiciones laborales) era la enseñanza. Carlos, apasionado del entrenamiento personal, aspira a poner en marcha un negocio más adelante, pero considera que dar clases de Educación Física durante unos años en un instituto le permitirá tener una estabilidad económica y el tiempo suficiente para alcanzar esa meta.

Cada uno de ellos representa un perfil de futuro docente, según nuestro estudio reciente realizado entre 76 estudiantes del Máster de Profesorado en Educación Secundaria de Mondragón Unibertsitatea. Hemos llamado a estos perfiles “desvinculado”, “sociocomunitario” e “instrumental”: estas tres categorías nos sirven para analizar sus motivaciones e ideas sobre lo que implica ser docente, algo clave en la calidad de su futura labor profesional.

Entender las razones que llevan a los futuros docentes a elegir esta profesión, en un momento en el que la docencia se enfrenta a una transformación profunda, nos puede ayudar a desarrollar medidas que frenen las preocupantes tasas de malestar psicológico y físico y de abandono. Sobre todo, nos puede llevar a diseñar una formación más ajustada y eficaz.

Tres maneras de llegar a la docencia

El primer perfil (Joaquín) corresponde a una identidad desvinculada. Concibe la docencia como una opción profesional más que vocacional. Mantiene una visión crítica del sistema educativo, pero sin percibirse como agente de cambio. Se trata de profesionales que le dan más importancia a la teoría que al impacto social de lo que enseñan. Este perfil se vincula con un menor compromiso y mayor abandono de la profesión docente. En nuestro estudio este perfil estaba formado mayoritariamente por hombres de 26 a 35 años, sobre todo de las áreas de Tecnología y Ciencias Sociales, aunque esto no significa que siempre sea así.

El segundo perfil (Laura) pertenece a la identidad sociocomunitaria. Se relaciona con prácticas docentes más efectivas y centradas en gestionar el aula, adaptar metodologías, atender a la diversidad y promover la inclusión. Sentirse competente hace que disfruten más de su trabajo como docentes y que apuesten por una enseñanza orientada a la transformación social. Lo integran, en su mayoría, mujeres de 26 a 45 años con estudios de Lenguas y Humanidades. Pero como decimos, esto no quiere decir que este perfil no pueda encontrarse en docentes de cualquier otra materia.

El tercer perfil (Carlos) responde a una identidad instrumental. Valora la docencia como medio para alcanzar metas personales, estabilidad y desarrollo profesional. Está formado por hombres y mujeres en proporciones similares que buscan estabilidad, pero consolidan su vocación al sentirse competentes y conectar con el alumnado. Son jóvenes menores de 25 años, mayoritariamente de Humanidades y Educación Física.

Una formación homogénea para perfiles diversos

En España, el pasaporte oficial para dar clases en secundaria es el Máster de Formación del Profesorado. Se trata de un programa intensivo de un curso académico cuyo objetivo es convertir a cualquier graduado en docente. Consiste en una mezcla de teoría psicopedagógica, lecciones para aprender a enseñar su propia disciplina y prácticas en un centro educativo.

El problema radica en que, a menudo, se aplica un molde de talla única a una realidad multicolor. Esto hace que tengan que pasar por el mismo embudo profesionales con perfiles muy distintos, sin tener en cuenta la diversidad de formas de entender y vivir la profesión docente.

Sin embargo, sabemos que los programas formativos más efectivos son aquellos que conectan con las características y motivaciones del profesorado en formación. Cuando esto no ocurre, existe el riesgo de generar desmotivación, desaprovechar potencial o incluso favorecer el abandono temprano de la profesión.

Una formación más individualizada

Transformar el máster no implica dinamitar su estructura actual, sino flexibilizarla. El punto de partida ideal es una evaluación inicial que nos desvele qué mueve a cada estudiante a querer dar clase. Con esa información sobre la mesa resulta mucho más fácil dirigir las tutorías o el enfoque de sus proyectos para responder a sus características particulares, dejando intacto un núcleo común diseñado para fortalecer a toda la clase por igual.

En la práctica, cada perfil necesita un enfoque personalizado. Para el perfil desvinculado, el reto es descubrir el impacto social de su trabajo. Esto se logra ofreciéndole experiencias prácticas como el aprendizaje-servicio en entornos reales y mentorías con profesorado experimentado. Un alumno como Joaquín quizá no sienta la misma vocación inicial, pero puede inspirarse al ver el compromiso de otros profesores y profesoras en activo.

Si hablamos del perfil sociocomunitario, este requiere de un escudo protector. Una alumna como Laura llega con una clara vocación e implicación, pero pueden padecer desgaste emocional. Su formación práctica debe incluir estrategias de apoyo para lograr protegerse del temido *burnout* antes de que sea tarde.

Por último, en el perfil instrumental, la estrategia cambia. Un estudiante como Carlos, aunque domina su materia académica, necesita profundizar en la pedagogía. Su paso por el máster debería priorizar la creación de portafolios reflexivos y una evaluación que le demuestre que enseñar es mucho más que impartir un temario. Este acompañamiento es vital para ayudarle a sentir una mayor vinculación con la tarea y que el estudiantado pueda beneficiarse de un profesor que sea capaz de llegar a las necesidades educativas de todo el aula.

Si cada persona que decide formarse para ser docente de secundaria no lo hace por los mismos motivos, ni tiene la misma percepción sobre la labor docente, la formación del profesorado tampoco debería ser la misma para todos y todas. Conocer sus motivaciones y ofrecer itinerarios más flexibles puede mejorar su preparación y ayudar al sistema educativo a responder a los retos actuales.

MAGISTERIO

Sindicatos, estudiantes y familias se unen para preparar una huelga en la enseñanza **COMUNIDAD DE MADRID**

Once organizaciones, que engloban a sindicatos docentes, colectivos estudiantiles y la Confederación de Familias de la Comunidad de Madrid, han trazado las líneas de "la unidad de acción" para la huelga indefinida en el sector a partir de septiembre frente a "los recortes" de la Consejería madrileña de Educación.

EFELunes, 8 de junio de 2026

La Federación de Educación y Servicios Socioeducativos de CCOO Madrid y el Sector de la Enseñanza de UGT Servicios Públicos de Madrid, con el apoyo de la Confederación de AMPAS de la Comunidad de Madrid, anunciaron el 27 de mayo la convocatoria de una huelga indefinida, a partir del mes de septiembre, por «el deterioro sistemático y sostenido de las condiciones laborales, profesionales y pedagógicas del profesorado madrileño».

CCOO y UGT hicieron un llamamiento a todas las organizaciones sindicales con presencia en el sector para que se sumen a la convocatoria con el propósito de crear «un frente unitario» contra las políticas que «desmantelan lo público» en la región. A ellos, se han unido en una reunión celebrada el 1 de junio, los sindicatos STEM, CGT, CNT y CSIT; la Asamblea Menos Lectivas y Asamblea Marea Verde Madrid, así como el Sindicato de Estudiantes y el Frente de Estudiantes. El sindicato CSIF tomará una decisión el lunes, mientras que el sindicato ANPE acudió como oyente.

En un comunicado, CCOO insiste en que la Consejería de Educación «no puede seguir ignorando la situación de la educación pública madrileña» y destaca la necesidad de aumentar las retribuciones del profesorado, bajar las ratios, incrementar las plantillas y elevar la inversión en la escuela pública.

Ministerio y sindicatos analizan una posible norma estatal para bajar las ratios de 0 a 3 años

Los sindicatos de la enseñanza pública no universitaria se reúnen este miércoles con el Ministerio de Educación para analizar una norma con rango estatal que establezca un límite máximo de alumnos en las aulas de 0 a 3 años.

EFE Miércoles, 10 de junio de 2026

En el marco del grupo de trabajo número cuatro, creado para desarrollar el Estatuto del Docente –pendiente desde 2007–, UGT, CCOO, CSIF, ANPE y STES-I, entre otros sindicatos, empiezan a negociar la revisión del decreto de 2010, que establece los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la Infantil, Primaria y Secundaria. El objetivo es introducir las ratios del primer ciclo de Infantil, reconocido como etapa con carácter educativo por la LOMLOE, tras las diferentes normativas que han existido al respecto desde 1991.

Las movilizaciones de las educadoras infantiles y la huelga indefinida que mantienen en Madrid ha llevado a la ministra Milagros Tolón a iniciar una legislación a nivel nacional. No obstante, Tolón insiste en que los gobiernos autonómicos tienen competencias suficientes para poder rebajar estas ratios en sus respectivas comunidades. Las reivindicaciones de los sindicatos son: cuatro bebés por educadora en las aulas de menores de 1 año, seis niños en las de 1 a 2 años y ocho en las clases de 2 a 3 años. Otra propuesta sobre la mesa es la de la pareja educadora. De momento, el Ministerio no ha hecho ninguna propuesta pero sí les ha trasladado un documento que analiza las diferentes normativas y la situación en la Unión Europea.

El texto al que ha tenido acceso Efe señala que no existe ninguna regulación europea, directiva o recomendación oficial vinculante por parte de la Comisión Europea o el Parlamento Europeo y explica que solo

hay un documento denominado «40 objetivos de la Red de Atención a la Infancia» que, pese a haber sido encargado por la Comisión Europea, nunca se llegó a aprobar. Lo que sí deja claro el Ministerio es que la reducción de alumnos en la etapa 0-3 años es «especialmente relevante» porque son menores que necesitan una continua atención e interacción personal para su desarrollo adecuado y repercuten en su bienestar.

El decreto de 2010 que los sindicatos revisarán con el Gobierno contempla que son las comunidades las que deben legislar, pero que de no ser así se mantiene en vigor la ley de 1991 que señalaba como límites máximos: ocho bebés por clase para menores de 1 año, 13 para aulas de 1 a 2 años y 20 para aulas de 2 a 3 años. Algunas comunidades sí han bajado sus ratios: Murcia marca límites de 6, 10 y 16 alumnos, Aragón establece rangos de 6-7, 10-2 y 16-18 niños y Navarra o el País Vasco limitan el tramo de 2 a 3 años a un máximo de 18 alumnos.

¿Qué ocurre en otros países europeos?

En el entorno europeo también hay diferenciaciones. Los países nórdicos son los que presentan cifras más bajas, con tres alumnos menores de 1 año por clase, cuatro para las aulas de 1 a 2 años y cinco para las de 2 a 3 años. Irlanda y Reino Unido también tienen ratios bajas. En la revisión del decreto también podrían establecerse nuevos requisitos sobre las instalaciones y sus características, como los metros cuadrados que deben tener las salas o el patio de juegos.

Un decreto que no irá a las Cortes

CCOO planteará a Educación que en este decreto –que no necesita tramitarse en las Cortes– puedan introducirse algunos de las nuevas medidas que incorpora el proyecto de ley de bajada de ratios en Primaria y Secundaria y de reducción de jornada docente. Ante la inquietud de que esta ley no salga adelante o se demore en su tramitación, fuentes de CCOO señalan a Efe que se abre la posibilidad de que la norma sobre ratios de 0 a 3 años pueda incluir algunas medidas del proyecto de ley, como la vinculada al alumnado con necesidades educativas específicas (NEE) para que cuente doble.

«Incluir en el decreto de 2010 todo lo que se pueda, como establecer incrementos para personal de orientación y recursos vinculados a la diversidad y a la inclusión», señalan fuentes de este sindicato. Y es que la reducción de ratios en Primaria y Secundaria no se podría incluir porque se trata de modificar la LOMLOE, que siempre tendrá mayor peso que un decreto. De momento, el proyecto de ley ha recibido dos enmiendas a la totalidad, de Junts y el PNV, que podría rechazar la mayoría del Congreso si el PP se abstiene.

Cada día cuenta: efectos del absentismo escolar en el rendimiento académico

Un nuevo informe de la OCDE analiza el absentismo escolar, abordando sus causas, consecuencias y las estrategias educativas para enfrentarlo. Los datos revelan que los problemas de asistencia han empeorado desde 2010 y se han intensificado tras la pandemia, afectando desproporcionadamente a estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica o de origen inmigrante.

DIEGO FRANCESCH. Miércoles, 10 de junio de 2026

Las ausencias escolares tienen un impacto *negativo, multidimensional y a menudo acumulativo* en el rendimiento académico, según la OCDE. Un reciente informe señala que este impacto no se limita solo al tiempo de instrucción perdido, sino que altera procesos cognitivos y motivacionales fundamentales para el aprendizaje. Las ausencias reducen el acceso a las explicaciones de los profesores, la retroalimentación directa y la interacción con los compañeros, elementos esenciales para el desarrollo cognitivo. Además, las ausencias actúan como si se cerrase un grifo, provocando déficits de conocimiento que se acumulan con el tiempo. Y, el impacto es mayor cuando las ausencias ocurren al inicio o final del año escolar, o en los periodos inmediatamente anteriores a evaluaciones clave.

Las ausencias prolongadas o frecuentes, especialmente en etapas tempranas, están vinculadas a un declive en la *memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva*. De manera que los estudiantes con problemas de asistencia suelen mostrar menor motivación intrínseca y expectativas educativas más bajas (como la probabilidad de completar estudios superiores).

Los resultados de PISA muestran una relación clara entre las ausencias prolongadas (más de tres meses consecutivos) y el rendimiento en Matemáticas:

Primaria: Una caída promedio de 35 puntos.

Secundaria inferior: Una caída de 41 puntos.

Secundaria superior: Una caída de 59 puntos.

Absentismo injustificado: Los estudiantes que faltaron al menos un día completo en las dos semanas previas a la prueba puntuaron, de media, 30 puntos menos en Matemáticas.

Por otro lado, las ausencias en Primaria ponen en riesgo el desarrollo de habilidades fundamentales de lectoescritura y aritmética, lo que predice dificultades persistentes en años posteriores. En Secundaria, el

impacto se intensifica durante las transiciones académicas (como el paso desde Primaria), donde el aumento de la complejidad curricular hace que sea más difícil para el alumno recuperar el terreno perdido.

Las dificultades académicas causadas por las ausencias aumentan la frustración del alumno, lo que a su vez genera más ausencias, creando un ciclo autorreforzado que suele culminar en el abandono escolar temprano. Un alto nivel de absentismo en un aula puede perjudicar incluso a los alumnos que asisten regularmente, ya que interrumpe las rutinas de clase y obliga a los docentes a ralentizar el ritmo de instrucción.

Tendencias internacionales y disparidades

Los datos de evaluaciones internacionales como PISA (Secundaria) y TIMSS (Primaria) revelan patrones preocupantes:

Aumento en Secundaria: Entre 2012 y 2022, el ausentismo reportado por directores como un obstáculo para el aprendizaje aumentó significativamente en la OCDE, pasando del 34,6% al 41,7%.

Brechas socioeconómicas: En casi todos los países, los estudiantes cuyos padres no tienen educación terciaria reportan mayores tasas de inasistencia. En Inglaterra, por ejemplo, el 32% de los estudiantes con derecho a comedor escolar gratuito fueron absentistas persistentes, frente al 12% de sus pares sin ese derecho.

Impacto de la inmigración: De media, los estudiantes inmigrantes reportan tasas de inasistencia 4,4 puntos porcentuales más altas que los nativos (según PISA 2022).

Sexo: Se observa una tendencia cambiante; en 2012 los varones faltaban más, pero en 2022 las mujeres reportaron tasas ligeramente superiores de inasistencia en varios países.

El informe destaca un «clima de asistencia» alterado después de la pandemia. En países como Irlanda, la proporción de estudiantes de Primaria que perdieron 20 días o más pasó del 10,7% (2018-19) al 25,1% (2022-23).

En el capítulo de las soluciones o recomendaciones, OCDE establece una distinción importante derivada de que todos los sistemas encuestados distinguen entre ausencias justificadas (enfermedad, emergencias) e injustificadas. Esta clasificación es determinante para activar protocolos de intervención legal o disciplinaria. Sin embargo, este organismo advierte que las familias con mayor capital social suelen navegar mejor estos sistemas para justificar ausencias, lo que puede sesgar los datos contra grupos marginados.

El informe revisa cómo los sistemas educativos están respondiendo a este desafío a través de marcos legales: La mayoría de los sistemas utilizan la escolaridad obligatoria para establecer responsabilidades, pero el impacto de las multas es mixto y a menudo ineficaz si no se acompaña de apoyo; los sistemas de alerta temprana, que son herramientas digitales que recopilan datos de asistencia en tiempo real para identificar a estudiantes en riesgo antes de que la ausencia se vuelva crónica y los sistemas de apoyo multinivel con enfoques que ofrecen apoyo universal para todos los estudiantes, para aquellos en riesgo y apoyo intensivo para casos crónicos.

Finalmente, la OCDE propone siete directrices estratégicas:

Responder a las causas subyacentes mediante respuestas multifacéticas e integradas.

Desarrollar relaciones sólidas y fomentar el compromiso dentro de las escuelas.

Construir asociaciones sólidas y un entendimiento compartido con familias y estudiantes.

Intervenir de manera temprana y efectiva antes de que las ausencias se arraiguen.

Utilizar las medidas de cumplimiento (multas) con cautela y siempre dentro de un marco de apoyo.

Fortalecer la capacidad del sistema y de las escuelas para actuar sobre la asistencia.

Mejorar la evaluación y el aprendizaje sobre la asistencia en todo el sistema.

El informe concluye que «cada día cuenta». Abordar el absentismo, por tanto, requiere ir más allá de registrar la presencia física; implica crear entornos de aprendizaje inclusivos, seguros y relevantes donde cada estudiante sienta que su presencia es valorada y necesaria. La coordinación entre sectores (educación, salud y servicios sociales) es el pilar fundamental para revertir las tendencias de inasistencia post-pandemia, según la OCDE.

España participó en la encuesta tanto a nivel nacional (a través del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes) como con datos de siete comunidades (Aragón, Cataluña, Ceuta, Extremadura, Galicia, La Rioja y Madrid) aunque sin establecer cifras de absentismo por regiones. Algunas de estas comunidades utilizan términos y niveles de gravedad específicos. Por ejemplo, la Comunidad de Madrid emplea el término «absentismo» para describir la falta de matriculación, la ausencia y la asistencia irregular; Cataluña define el «abandono escolar» como la interrupción permanente e injustificada de la escolaridad obligatoria y clasifica el absentismo injustificado por frecuencia en leve (5%), moderado (5-25%) y grave (más del 25%) y La Rioja identifica tres niveles: leve (ausencias selectivas u ocasionales), grave (ausencias crónicas que erosionan la pertenencia) y muy grave (aislamiento social y académico con barreras para la reintegración).

Las notas de la PAU en Castilla y León: 98,14 por ciento de aptos y media de 7,46 puntos

En Castilla y León ha aprobado el 98,14 por ciento de los 11.529 citados entre los pasados 2 y 4 de junio a la convocatoria ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), un punto más que el año pasado aunque con una nota seis décimas inferior, de 7,46 puntos.

EFEMiércoles, 10 de junio de 2026

El distrito de la Universidad de Burgos (1.805 estudiantes) ha obtenido el mayor porcentaje de aptos, un 98,9 por ciento, por delante de la Universidad de Salamanca (98,57/2.983), de la de Valladolid (98,55/4.692) y de León (96,56/2.049), han informado fuentes de las diferentes instituciones académicas. La Universidad de León, con el menor porcentaje de aprobados, ha presentado la nota media más alta (7,61 puntos), seguida de Valladolid (7,58), de Salamanca (7,48) y en último lugar de la de Burgos (7,17).

Universidad Valladolid

El campus de Valladolid (2.608 estudiantes) ha registrado el mayor porcentaje de éxito en la Universidad de Valladolid, con una nota media de 7,60 puntos, seguido del de Palencia (98,63/586) y 7,61 puntos. A continuación se han situado los dos restantes: Segovia (631 estudiantes), con un 97,78 por ciento y 7,49 puntos; y el de Soria (461) con un 97,18 por ciento y 7,60 de puntuación media.

Universidad de Burgos

En la Universidad de Burgos ha superado la PAU el cien por cien del alumnado examinado en las demarcaciones de Aranda de Duero, de Miranda de Ebro y de Medina de Pomar, mientras que en la capital el porcentaje de aptos ha sido del 98,57. La nota más alta del distrito universitario de Burgos ha sido la de la alumna del IES Cardenal López de Mendoza, Inés García Sáez, con un 9,825 y que duda entre estudiar Física o Electromecánica, según las mismas fuentes.

El Grado en Enfermería sigue siendo la titulación con la nota de corte más alta (11,230), seguida de Ingeniería Mecánica e Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (10,649), mientras que el grado en Matemática Aplicada y Computación, estrenado el pasado año tiene un 10,066 de nota de corte.

Universidad de León

En el caso de la Universidad de León han obtenido resultados muy parecidos los dos campus de esta institución académica: por delante Ponferrada (97,4 por ciento) y después del de la capital leonesa (96,32). La mejor calificación de la fase general ha sido la de Lucía García Fernández, del IES Padre Sarmiento, en Villafranca del Bierzo, con 9,850, seguida de Irene Maiquez del Blanco, del IES Ordoño II, en León, con 9,825.

Universidad de Salamanca

En la fase general, de los 2.796 estudiantes que realizaron las pruebas en los campus de Ávila, Salamanca y Zamora, han aprobado 2.756 (el 98,57 por ciento). De los calificados como aptos, 285 consiguieron alcanzar el sobresaliente, 1.63 obtuvieron un notable y 1.08 lograron la calificación de aprobado.

En cuanto a las mejores notas en cada campus han correspondido a los siguientes centros: IES Claudio Moyano, en Zamora, con un 9,975; el Colegio María Auxiliadora, en Salamanca, con un 9,9; y el IES Alonso de Madrigal, en Ávila, con un 9,828.



La tecnología educativa solo funciona cuando personaliza, orienta y complementa el aprendizaje, según un estudio

El informe "Integración basada en la evidencia y uso eficaz de las TIC y la IA generativa en la educación escolar en España", elaborado por EsadeEcPol, con apoyo de Google, plantea una de las discusiones más decisivas para el futuro del sistema educativo español.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 05 de junio de 2026

Y la cuestión es, no si la inteligencia artificial debe entrar en las aulas, sino bajo qué condiciones puede hacerlo sin agravar desigualdades, deteriorar el aprendizaje o sustituir funciones esenciales del profesorado. El documento parte de una idea central que atraviesa sus más de cincuenta páginas: la tecnología no mejora la educación por sí sola. Solo produce resultados cuando se integra con propósito pedagógico, bajo supervisión docente y dentro de una arquitectura institucional sólida.

El estudio sostiene que España ya ha superado la primera gran etapa de digitalización educativa, centrada en el acceso a dispositivos y conectividad. La práctica totalidad de los centros educativos dispone hoy de internet y la inmensa mayoría cuenta con redes WiFi operativas. Sin embargo, el informe advierte de que el verdadero desafío ya no es tecnológico, sino pedagógico y organizativo. La cuestión crítica pasa a ser cómo convertir esa infraestructura digital en mejoras reales de aprendizaje, especialmente en un contexto marcado por brechas territoriales, desigualdades socioeconómicas, sobrecarga docente y una creciente irrupción de herramientas de inteligencia artificial generativa.

Los autores reconstruyen primero la evolución histórica de las tecnologías educativas en España a lo largo de cuatro décadas. Sitúan una primera fase entre 1985 y 2000, marcada por proyectos pioneros como Atenea y Mercurio, que introdujeron los primeros ordenadores en las aulas de primaria y secundaria. La segunda etapa, entre 2000 y 2015, vino definida por la expansión de internet, las plataformas digitales y programas de digitalización masiva como Escuela 2.0. Finalmente, desde 2015 hasta la actualidad, el sistema educativo ha entrado en una tercera fase caracterizada por la generalización de tabletas, Chromebooks, plataformas virtuales y los primeros sistemas de inteligencia artificial aplicados a la enseñanza.

Pero el informe insiste en que la experiencia acumulada durante estas décadas deja una lección fundamental: disponer de tecnología no garantiza automáticamente mejores resultados académicos. De hecho, una parte importante de la evidencia científica internacional revisada por los autores demuestra que las políticas basadas exclusivamente en repartir dispositivos o aumentar la conectividad apenas producen mejoras medibles en rendimiento escolar.

La investigación citada concluye que las intervenciones centradas únicamente en proporcionar ordenadores o acceso a internet, sin transformar la metodología docente ni acompañarse de estrategias pedagógicas claras, generan efectos próximos a cero en las calificaciones y pruebas estandarizadas. En cambio, las herramientas digitales sí producen impactos relevantes cuando permiten personalizar el aprendizaje, adaptar la instrucción al nivel real del alumno y complementar el trabajo del profesorado.

El documento cita algunos de los estudios internacionales más influyentes en este ámbito. Entre ellos destaca el programa Mindspark, desarrollado en India, donde un software adaptativo capaz de ajustar dinámicamente la dificultad de los ejercicios generó mejoras de 0,37 desviaciones estándar en matemáticas en apenas cuatro meses y medio. También se menciona SimCalc, en Estados Unidos, una herramienta de visualización matemática avanzada que permitió mejoras muy significativas en razonamiento matemático complejo entre estudiantes de séptimo y octavo grado.

A partir de esta evidencia, el informe formula una de sus conclusiones más contundentes: la tecnología educativa funciona cuando personaliza, orienta y complementa el aprendizaje; fracasa cuando simplemente sustituye procesos cognitivos o introduce distracciones sin propósito pedagógico.

Los autores alertan además de un fenómeno especialmente relevante en la educación contemporánea: el uso excesivo o mal orientado de herramientas digitales puede incluso empeorar los resultados académicos. El informe recoge datos de PISA 2022 y PIRLS 2021 que muestran una relación en forma de "U invertida" entre uso tecnológico y rendimiento escolar: un uso moderado y supervisado se asocia a mejores resultados, mientras que una exposición excesiva o sin guía docente puede ser contraproducente.

El problema de los móviles

La diferencia entre dispositivos también resulta significativa. Según los datos analizados, el uso de ordenadores en contextos escolares estructurados se asocia con mejoras de hasta 17 puntos en matemáticas respecto al alumnado que nunca utiliza recursos digitales. Sin embargo, el uso no supervisado de teléfonos móviles personales aparece vinculado a una caída de 11 puntos en esa misma competencia. Para los autores, este contraste ilustra que el problema no es la tecnología en sí misma, sino el contexto, el diseño pedagógico y el grado de supervisión adulta que acompaña su utilización.

El análisis adquiere todavía más profundidad cuando aborda la irrupción de la inteligencia artificial generativa. El informe sostiene que la IA representa una tecnología cualitativamente distinta a las TIC tradicionales porque no solo automatiza procesos, sino que genera contenido y simula interacciones educativas. Esto multiplica tanto su potencial como sus riesgos.

La investigación revisada muestra que la IA puede mejorar notablemente el aprendizaje cuando actúa como complemento del esfuerzo cognitivo, pero puede deteriorarlo cuando sustituye el razonamiento del estudiante. Uno de los experimentos citados comparó tres escenarios en clases de matemáticas de secundaria: alumnado sin IA, alumnado con acceso libre a un chatbot generativo y alumnado con un tutor basado en IA dotado de "guardarraíles pedagógicos", es decir, mecanismos diseñados para no proporcionar directamente la respuesta y obligar al estudiante a pensar.

Los resultados fueron reveladores. El acceso libre al chatbot mejoró inicialmente las notas, pero cuando la IA dejó de estar disponible, esos alumnos obtuvieron peores resultados que quienes nunca la habían utilizado. En

cambio, el tutor con supervisión pedagógica evitó ese deterioro. Para los autores, la conclusión es clara: la IA puede ser una herramienta extraordinariamente poderosa, pero solo cuando está diseñada para estimular el pensamiento y no para reemplazarlo.

El informe advierte de que este riesgo es especialmente delicado en edades tempranas, cuando las funciones ejecutivas, la atención sostenida y los vínculos relacionales todavía están en desarrollo. Por ello, propone que la integración tecnológica sea gradual y diferenciada según la etapa educativa.

En educación primaria, el documento subraya que la prioridad debe seguir siendo la consolidación de competencias básicas. Los autores recuerdan que España se encuentra 27 puntos por debajo de la media OCDE en matemáticas y 12 puntos por debajo en comprensión lectora, según TIMSS y PIRLS. En consecuencia, recomiendan una introducción muy controlada de la tecnología, siempre mediada por el profesorado y limitada a usos concretos y pedagógicamente delimitados.

Sin embargo, también sostienen que la IA y la analítica educativa pueden desempeñar un papel valioso en esta etapa. Los sistemas capaces de detectar tempranamente dificultades de aprendizaje permitirían intervenir antes de que las brechas se cronifiquen. Asimismo, las herramientas adaptativas podrían reforzar competencias básicas en alumnado vulnerable o con necesidades específicas de apoyo educativo.

En la ESO, el informe sitúa el principal desafío en las trayectorias frágiles y el elevado nivel de repetición escolar. España sigue teniendo una de las tasas de repetición más altas de Europa: el 22% del alumnado ha repetido al menos una vez antes de los 15 años. En este contexto, la tecnología debería orientarse sobre todo a identificar riesgos tempranos de fracaso escolar y ofrecer apoyos personalizados mediante sistemas de tutoría y seguimiento.

En Bachillerato y secundaria postobligatoria, donde el abandono educativo temprano continúa por encima de la media europea pese a haber alcanzado mínimos históricos, el informe identifica tres posibles usos prioritarios de la IA: asistentes conversacionales que reduzcan el abandono en las transiciones educativas, sistemas de orientación académica aumentada y herramientas de mapeo de competencias alineadas con el mercado laboral.

Presión sobre el docente

Uno de los aspectos más críticos del estudio se centra en la situación del profesorado español. El documento describe un sistema docente sometido a una presión creciente, con elevadas cargas administrativas, adaptación continua a cambios curriculares y deterioro del clima de aula. España aparece por encima de la media OCDE en prácticamente todas las fuentes principales de estrés docente identificadas por TALIS 2024.

Los profesores españoles dedican, según el informe, más de 18 horas semanales a tareas no lectivas relacionadas con planificación, corrección, burocracia y comunicación con familias, una cifra superior a la media europea. Además, el clima de aula ha empeorado significativamente en la última década, con un aumento de las distracciones y problemas disciplinarios vinculados, entre otros factores, al uso de dispositivos digitales.

En este escenario, la IA aparece descrita como una posible herramienta de alivio. El informe recoge encuestas internacionales según las cuales los docentes que utilizan inteligencia artificial semanalmente estiman ahorros de cerca de seis horas semanales, especialmente en tareas administrativas y preparación de materiales.

Pero el gran cuello de botella vuelve a ser la formación. Tres de cada cuatro docentes españoles que no utilizan IA señalan precisamente la falta de conocimientos o habilidades específicas como principal barrera. El estudio revela además que España presenta una brecha particularmente acusada entre necesidad formativa declarada y formación realmente recibida.

Los autores consideran especialmente preocupante que el actual Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente fuera aprobado antes de la explosión de la IA generativa y no incorpore esta tecnología como competencia específica. Para el informe, sin un sistema estable de formación, acreditación y acompañamiento institucional, la integración efectiva de la IA será extremadamente difícil.

Otro de los ejes centrales del documento es la desigualdad territorial y socioeconómica. Aunque la brecha básica de acceso se ha reducido notablemente, persisten diferencias muy relevantes entre comunidades autónomas y entre redes pública y concertada. Los centros públicos siguen situándose unos 15 puntos por debajo de los privados en disponibilidad de plataformas digitales, incluso controlando el nivel socioeconómico.

Las diferencias territoriales también son muy amplias. Algunas comunidades autónomas presentan porcentajes muy elevados de estudiantes escolarizados en centros cuyos directores consideran que la enseñanza está obstaculizada por falta de recursos digitales. El informe relaciona estas diferencias con el gasto educativo por alumno, las prioridades presupuestarias autonómicas y la propia composición de la red escolar. También recuerda que todavía existe una brecha doméstica significativa: el 9,2% de los hogares españoles con menores no dispone de ordenador, porcentaje que alcanza el 23% entre los hogares de menor renta.

A nivel internacional, el documento compara distintos modelos de implantación tecnológica. Uno de los ejemplos más citados es Corea del Sur, cuyo ambicioso programa de libros escolares basados en IA, valorado en 850 millones de dólares, tuvo que ser parcialmente rectificado apenas unos meses después debido a la

ausencia de pilotajes progresivos y a la escasa participación docente en el diseño. Frente a ello, el informe contrapone los casos de Estonia y Singapur, que han construido sus estrategias digitales a lo largo de décadas, con fuerte inversión institucional y un papel central del profesorado.

En sus conclusiones, el informe insiste en que el éxito de la IA educativa no dependerá de la sofisticación tecnológica, sino de la calidad de su implementación. Por ello, propone una estrategia basada en tres grandes prioridades inmediatas. La primera consiste en actualizar el marco de competencia digital docente para incorporar explícitamente la inteligencia artificial como competencia evaluable en todos los niveles educativos. La segunda propone elaborar directrices operativas claras para los centros escolares, diferenciadas según etapas educativas y acompañadas de “guardarraíles pedagógicos” que definan usos adecuados y protocolos de supervisión humana. La tercera prioridad pasa por concentrar la inversión en los centros públicos y territorios con menor preparación digital, sometiendo cualquier gran despliegue tecnológico a evaluaciones rigurosas antes de extenderlo al conjunto del sistema.

El documento concluye finalmente con una advertencia que atraviesa todo el informe: la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta extraordinaria de personalización, apoyo docente y reducción de desigualdades, pero también puede ampliar brechas, deteriorar el aprendizaje y sustituir procesos cognitivos esenciales si se implanta sin propósito pedagógico ni supervisión. Por ello, los autores sostienen que el verdadero debate educativo ya no es tecnológico, sino profundamente político, organizativo y pedagógico: decidir hacia dónde quiere el sistema educativo español conducir esta nueva ola tecnológica y bajo qué condiciones hacerlo para que beneficie realmente al aprendizaje y no solo a la digitalización superficial de las aulas.

Descargar o consultar el informe: [Integración basada en la evidencia y uso eficaz de las TIC y la IA generativa en la educación escolar en España](#)

Directores valencianos piden intervenir a Inspección Educativa por la huelga indefinida de profesores

La petición se produce en un contexto marcado por la huelga indefinida del profesorado, las movilizaciones de la comunidad educativa y las dificultades que numerosos centros aseguran estar afrontando debido a la falta de recursos y el incremento de la carga burocrática.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 08 de junio de 2026

La tensión que atraviesa la educación pública valenciana ha sumado un nuevo capítulo con el llamamiento realizado por las direcciones de los centros públicos de Infantil y Primaria, que han apelado a la Inspección Educativa para que intervenga ante la situación de deterioro que, según denuncian, está afectando al normal funcionamiento de los colegios.

Los directores de escuelas públicas consideran que la situación ha alcanzado un punto crítico y han decidido dirigirse a la Inspección Educativa para que evalúe las consecuencias que las actuales condiciones están teniendo sobre la calidad de la enseñanza y sobre la gestión diaria de los centros. La iniciativa pone de manifiesto la creciente preocupación existente entre los equipos directivos, que desde hace semanas vienen alertando de las dificultades para garantizar el adecuado funcionamiento de los colegios en un escenario de conflicto prolongado.

Según los responsables de los centros, la acumulación de problemas estructurales está generando una presión cada vez mayor sobre los equipos directivos. Entre las principales reivindicaciones figuran la reducción de los ratios de alumnos por aula, el incremento de las plantillas docentes, una mayor dotación de profesionales especializados para atender la diversidad del alumnado, la mejora de las infraestructuras educativas y la agilización de los procedimientos administrativos. Estas demandas coinciden con las reclamaciones que sindicatos y organizaciones de la comunidad educativa vienen planteando desde el inicio de las movilizaciones.

La Inspección, como solución de un conflicto enquistado

La apelación a la Inspección Educativa adquiere especial relevancia por el papel que este organismo desempeña dentro del sistema educativo. La normativa estatal establece que la inspección tiene como función supervisar el funcionamiento de los centros, velar por el cumplimiento de la legislación educativa y contribuir a la mejora de la calidad del sistema de enseñanza. Asimismo, dispone de competencias para evaluar situaciones que puedan afectar al desarrollo de la actividad educativa y para elevar informes a la administración competente.

Los equipos directivos sostienen que la realidad cotidiana de muchos colegios se encuentra marcada por la insuficiencia de recursos humanos y materiales para responder a las necesidades actuales del alumnado. Denuncian especialmente el aumento del número de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, una circunstancia que exige mayores dotaciones de orientadores, especialistas en pedagogía

terapéutica, audición y lenguaje y personal de atención educativa. A su juicio, las plantillas actuales resultan insuficientes para ofrecer una respuesta adecuada a esta realidad cada vez más compleja.

La preocupación de los directores también se extiende al estado de las infraestructuras educativas. Diversos representantes de la comunidad escolar han advertido durante las últimas semanas sobre problemas relacionados con el mantenimiento de edificios, la climatización de las aulas y la necesidad de acometer inversiones para garantizar espacios adecuados de aprendizaje. Estas reivindicaciones han sido igualmente compartidas por asociaciones de familias y organizaciones sindicales.

La petición de intervención de la Inspección Educativa llega en un momento especialmente delicado para la educación valenciana. La huelga indefinida del profesorado, iniciada el pasado mes de mayo, ha provocado incidencias en numerosos centros y ha afectado incluso a procesos de evaluación y certificación académica. En algunas Escuelas Oficiales de Idiomas se han tenido que aplazar pruebas oficiales debido a la falta de personal disponible para constituir tribunales examinadores, mientras que otros centros han suspendido actividades complementarias y actos de graduación como medida de apoyo a las movilizaciones.

Ante este escenario, la Generalitat Valenciana mantiene abiertas las negociaciones con las organizaciones sindicales. La administración autonómica ha defendido que la propuesta presentada supone una inversión superior a las demandas económicas inicialmente planteadas por los sindicatos e incluye medidas relacionadas con la reducción de ratios, el refuerzo de plantillas, la mejora de las infraestructuras y la ampliación de recursos destinados a la inclusión educativa. No obstante, las centrales sindicales consideran que todavía persisten discrepancias importantes en cuestiones salariales y organizativas, por lo que el conflicto continúa abierto.

El malestar de los equipos directivos no es nuevo. Semanas atrás, responsables de institutos y centros educativos ya habían advertido de la posibilidad de adoptar medidas extraordinarias si no se alcanzaba una solución negociada. La prolongación del conflicto ha incrementado la preocupación entre quienes gestionan diariamente los colegios, que alertan del impacto que la situación puede tener sobre el alumnado y las familias, especialmente a las puertas del final del curso escolar.

Los directores insisten en que su iniciativa no persigue alimentar la confrontación, sino trasladar a las autoridades competentes la gravedad de una situación que consideran insostenible. A su juicio, la intervención de la Inspección Educativa podría contribuir a documentar de manera objetiva las dificultades que atraviesan los centros y facilitar la adopción de medidas que permitan garantizar la calidad del servicio público educativo.

La comunidad educativa valenciana observa ahora con atención la evolución de las negociaciones entre la Conselleria de Educación y los representantes del profesorado. Mientras tanto, las direcciones de los colegios públicos reclaman respuestas urgentes para evitar que el conflicto siga afectando al funcionamiento ordinario de los centros y a la educación de miles de alumnos. El desenlace de las conversaciones previstas en los próximos días será determinante para conocer si la tensión que vive actualmente la enseñanza pública valenciana comienza a remitir o si, por el contrario, se abre una nueva fase de movilizaciones y reivindicaciones dentro del sistema educativo autonómico.

INSNOVAE se pronuncia

Al respecto, Susana Sorribes, presidenta de INSNOVAE e inspectora en Valencia, señala, en declaraciones a ÉXITO EDUCATIVO, que la carta de los directores pone de relieve que la inspección “es cada vez más visible por su papel mediador”. “Siempre que hay un problema se acuerdan de nosotros” en su calidad de mediadores.

Valora que en la Comunitat “hay hartazgo de la huelga” y la realidad es que “todos quieren volver a la normalidad de un final de curso, y que todo acabe en paz educativa”. En su opinión, los docentes “echan de menos su labor, no son reivindicadores en lucha ni han nacido para ser sindicalistas, son más bien todo lo contrario: personas que han enseñado el diálogo y la tolerancia cero al conflicto. En suma, los docentes añoran enseñar”.

Explica que la inspección “todo lo ve, todo lo sabe y de todo debe de informar” siempre que nos dejen visitar más los centros. “Decir lo que vemos”, agrega, “puede ser difícil si las actuaciones son dispersas puntuales y múltiples”, al tiempo que recuerda que una auditoría completa de un centro no se contempla en los planes”.

Luego, sobre su potencial papel en este conflicto, recuerda que, “para que haya mediación, las dos partes deben aceptarla. Hay propuestas, hay intención, hay logros conseguidos, hay cosas mejorables, pero también hay líneas rojas”. Aun con todo, estima que “es viable un acuerdo que ya es necesario para toda la comunidad educativa”.

Concluye Sorribes apuntando que “la inspección de educación es un servidor público por lo que no puede más que ayudar a la resolución de los conflictos. Escuchar, dialogar, razonar, apoyar, corregir, enmendar, mejorar, aceptar, entender la singularidad, dar luz, proponer son algunos de los verbos que rigen nuestra labor”.

La Unión Europea sitúa a los docentes en el centro de la revolución de la inteligencia artificial

Reclama una educación más humana en la era digital.

MIRANDA ESCOLAR. 10 de junio de 2026

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en las aulas europeas ha abierto uno de los debates más trascendentales para el futuro de la educación. Mientras millones de estudiantes y profesores comienzan a utilizar herramientas basadas en IA para buscar información, elaborar trabajos, corregir ejercicios o personalizar el aprendizaje, las instituciones europeas han lanzado una advertencia: la transformación digital de la enseñanza no puede producirse a costa del papel de los docentes ni de los valores fundamentales de la educación.

Con este objetivo, el Consejo de la Unión Europea aprobó hace unos días unas conclusiones en las que reclama un enfoque "centrado en las personas" para la integración de la inteligencia artificial en los sistemas educativos de los Estados miembros.

La iniciativa representa un hito dentro de la política educativa europea. Según destaca el propio Consejo, es la primera vez que los ministros de Educación de la Unión Europea abordan de forma específica la relación entre la inteligencia artificial y la enseñanza desde una perspectiva estratégica. El documento reconoce que la IA está modificando rápidamente la forma en que se organiza el aprendizaje, cómo se accede al conocimiento y cómo funcionan las instituciones educativas, pero insiste en que la tecnología debe actuar como una herramienta de apoyo y nunca como un sustituto de la labor humana.

La posición de Bruselas llega en un momento de expansión sin precedentes de la inteligencia artificial generativa. Plataformas capaces de redactar textos, generar imágenes, resumir documentos o resolver problemas complejos han comenzado a incorporarse a la vida académica cotidiana. Para muchos centros educativos, estas herramientas representan una oportunidad para mejorar la eficiencia y ofrecer experiencias de aprendizaje más personalizadas. Sin embargo, también plantean interrogantes sobre la calidad de la enseñanza, la autonomía de los estudiantes, la protección de los datos personales y el futuro del papel del profesorado.

El Consejo reconoce que la inteligencia artificial puede aportar beneficios significativos al ámbito educativo. Entre ellos destacan la posibilidad de adaptar el aprendizaje a las necesidades individuales de cada alumno, facilitar la inclusión de estudiantes con dificultades específicas, mejorar la accesibilidad para colectivos vulnerables y reducir parte de la carga administrativa que soportan los docentes. La automatización de determinadas tareas burocráticas permitiría a los profesores dedicar más tiempo a la enseñanza, al acompañamiento pedagógico y a la atención personalizada del alumnado.

No obstante, las instituciones europeas advierten de que estas ventajas no están exentas de riesgos. El documento aprobado por el Consejo señala que un uso inadecuado de la inteligencia artificial podría generar una dependencia excesiva de la tecnología, reducir la autonomía profesional de los docentes y aumentar la vulnerabilidad frente a problemas como los sesgos algorítmicos, la desinformación o la utilización indebida de datos personales. Además, existe preocupación por el impacto que estas herramientas pueden tener sobre la concentración, la adquisición de conocimientos y el desarrollo de capacidades críticas entre los estudiantes.

Igualdad de oportunidades

La creciente presencia de sistemas automatizados en la educación también plantea desafíos relacionados con la igualdad de oportunidades. Los ministros europeos alertan de que la expansión de la IA podría agravar las brechas digitales existentes entre territorios, centros educativos y grupos sociales si no se garantiza un acceso equitativo a los recursos tecnológicos. La falta de infraestructuras adecuadas, las diferencias en competencias digitales o las desigualdades económicas podrían traducirse en nuevas formas de exclusión educativa.

Frente a este escenario, el Consejo considera que los profesores deben desempeñar un papel central en la transición hacia una educación asistida por inteligencia artificial. Lejos de contemplarlos como simples usuarios de nuevas tecnologías, las instituciones europeas los presentan como figuras clave para orientar a los estudiantes en el uso responsable de estas herramientas, fomentar el pensamiento crítico y ayudar a comprender las implicaciones éticas, sociales y medioambientales derivadas de la IA.

La declaración europea subraya que los docentes son quienes mejor pueden enseñar a los alumnos a identificar los límites de los sistemas automatizados, evaluar críticamente sus resultados y detectar posibles errores o sesgos. En un contexto donde las herramientas generativas son capaces de producir respuestas aparentemente convincentes aunque contengan información incorrecta, la capacidad de análisis y verificación adquiere una importancia decisiva.

Por ello, el Consejo solicita a los gobiernos nacionales que refuercen la formación digital y las competencias relacionadas con la inteligencia artificial entre el profesorado. Las conclusiones plantean la necesidad de incorporar la alfabetización en IA a los programas de formación inicial y continua de los docentes, de manera que puedan comprender el funcionamiento de estas tecnologías y aprovechar sus posibilidades pedagógicas sin perder el control sobre los procesos educativos.

Además de mejorar la capacitación de los profesores, la Unión Europea apuesta por impulsar el desarrollo de herramientas de inteligencia artificial específicamente diseñadas para la educación. El objetivo es evitar una dependencia excesiva de plataformas creadas para otros fines y promover soluciones adaptadas a las necesidades pedagógicas de las escuelas, institutos y universidades europeas. Esta estrategia también se vincula con la búsqueda de una mayor autonomía tecnológica europea en un sector dominado por grandes compañías internacionales.

Otro de los aspectos destacados del documento es la defensa de las condiciones laborales del profesorado. Aunque la IA puede contribuir a simplificar tareas administrativas y procesos de evaluación, el Consejo insiste en que cualquier implantación tecnológica debe analizar cuidadosamente su impacto sobre la carga de trabajo, la organización docente y el bienestar de los profesionales de la educación. La tecnología, sostienen los ministros europeos, debe contribuir a mejorar el trabajo de los docentes y no a incrementar las exigencias o la presión sobre ellos.

La preocupación por mantener el control humano sobre la inteligencia artificial conecta con la filosofía general que inspira la regulación europea de estas tecnologías. La Unión Europea ha impulsado durante los últimos años un modelo normativo basado en la protección de los derechos fundamentales, la transparencia y la supervisión humana. La aprobación de la Ley Europea de Inteligencia Artificial, considerada la primera regulación integral del mundo en esta materia, establece obligaciones específicas para los sistemas de alto riesgo y refuerza los principios de responsabilidad y control humano sobre las decisiones automatizadas.

En el ámbito educativo, esta visión se traduce en el concepto de "humanismo digital" que aparece recogido en las conclusiones del Consejo. Según este enfoque, la tecnología debe diseñarse y utilizarse para potenciar las capacidades humanas y fortalecer los valores democráticos, en lugar de sustituir la intervención de las personas. Los docentes, por tanto, no solo deben participar en el uso de las herramientas de IA, sino también en su diseño, evaluación y mejora.

Las conclusiones aprobadas por los ministros de Educación llegan en un contexto de creciente preocupación internacional por el impacto de la inteligencia artificial en la sociedad. Organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Consejo de Europa han insistido igualmente en la necesidad de desarrollar sistemas de IA respetuosos con los derechos humanos, la democracia y el Estado de derecho. La educación se ha convertido en uno de los ámbitos donde estos principios adquieren una relevancia especial debido a su influencia directa sobre las futuras generaciones.

Con esta declaración, la Unión Europea marca una hoja de ruta para los próximos años. La inteligencia artificial continuará expandiéndose por las aulas y transformando las dinámicas educativas, pero Bruselas quiere que esa transformación se produzca bajo una premisa clara: la tecnología debe estar al servicio de las personas. En una época dominada por algoritmos cada vez más sofisticados, el mensaje de las instituciones europeas es contundente: el futuro de la educación seguirá dependiendo, ante todo, de los docentes y de su capacidad para formar ciudadanos críticos, responsables y preparados para convivir con la inteligencia artificial sin perder su autonomía ni su humanidad.

La invisibilidad en la que pueden caer alumnos con dificultades de aprendizaje

El psicopedagogo y vicerrector de Relaciones Internacionales e Institucionales de la Universidad Isabel I, Fermín Carrillo González, analiza el impacto que las dificultades de aprendizaje tienen en el desarrollo académico, emocional y personal de los estudiantes.

MIRANDA ESCOLAR. 11 de junio de 2026

Lo hace en la obra Orientación Educativa y competencia cívica y ciudadana, editada por la revista de COPOE Educar y Orientar. Su capítulo, publicado en la sección de experiencias, talleres y programas, se titula Dificultades del aprendizaje y participación escolar: una mirada desde la orientación educativa.

El experto subraya que trastornos como la dislexia, el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), los problemas de comprensión lectora o determinadas dificultades cognitivas continúan representando un desafío para miles de alumnos y que requieren apoyos específicos para desarrollar plenamente sus capacidades.

Según explica Carrillo, las dificultades de aprendizaje no deben interpretarse como una limitación insalvable para alcanzar el éxito académico, sino como una realidad educativa que exige respuestas adaptadas a las características de cada estudiante. En este sentido, defiende que los centros educativos deben evolucionar

hacia modelos más inclusivos capaces de identificar tempranamente las necesidades del alumnado y proporcionar medidas de apoyo que garanticen la igualdad de oportunidades.

El especialista destaca que uno de los principales problemas a los que se enfrentan los estudiantes con dificultades de aprendizaje es la existencia de barreras que, en muchos casos, permanecen invisibles para el resto de la comunidad escolar. Aunque estos alumnos poseen las capacidades intelectuales necesarias para cursar estudios, determinadas dificultades relacionadas con la atención, la lectura, la escritura, la organización o la gestión del tiempo pueden afectar significativamente a su rendimiento académico si no reciben el apoyo adecuado.

Carrillo subraya además que las consecuencias de estas dificultades no se limitan únicamente al ámbito académico. Diversos estudios han puesto de manifiesto que los estudiantes que afrontan este tipo de trastornos pueden experimentar mayores niveles de estrés, ansiedad, frustración o pérdida de autoestima cuando perciben que sus resultados no reflejan el esfuerzo realizado. Esta situación puede repercutir negativamente en su bienestar emocional y aumentar el riesgo de abandono de los estudios superiores.

Ante esta realidad, el experto considera imprescindible que las instituciones educativas adopten una visión integral de la inclusión educativa. En su opinión, no basta con ofrecer adaptaciones puntuales durante los exámenes, sino que resulta necesario diseñar estrategias de acompañamiento permanentes que permitan a cada estudiante desarrollar sus competencias en condiciones de equidad.

Estas medidas pueden incluir adaptaciones metodológicas, flexibilización de determinados procedimientos académicos, herramientas tecnológicas de apoyo y programas específicos de orientación y seguimiento.

Otro de los aspectos destacados por Carrillo es el potencial que ofrecen las nuevas tecnologías para favorecer la inclusión educativa. La digitalización de los procesos formativos y el desarrollo de herramientas basadas en inteligencia artificial están abriendo nuevas posibilidades para personalizar el aprendizaje y adaptar los recursos educativos a las necesidades específicas de cada estudiante. Estas tecnologías permiten diseñar itinerarios formativos más flexibles y ofrecer apoyos individualizados que hace apenas unos años resultaban difíciles de implementar.

La IA como ayuda

El experto considera que el avance de la inteligencia artificial puede convertirse en una herramienta clave para mejorar la accesibilidad en la educación. Sistemas de asistencia virtual, plataformas de apoyo al aprendizaje o aplicaciones capaces de identificar dificultades específicas podrían contribuir a reducir las barreras que actualmente encuentran muchos estudiantes. No obstante, insiste en que la tecnología debe entenderse como un complemento al acompañamiento humano y no como un sustituto de la atención personalizada.

La reflexión de Carrillo se enmarca en un contexto en el que los centros están reforzando sus políticas de inclusión y accesibilidad. Cada vez más instituciones desarrollan programas dirigidos no solo a estudiantes con discapacidad reconocida, sino también a aquellos que presentan trastornos específicos del aprendizaje, necesidades educativas especiales o dificultades temporales derivadas de circunstancias personales o de salud.

Para el psicopedagogo, uno de los grandes retos de la educación superior consiste en lograr una inclusión real y efectiva que vaya más allá del cumplimiento normativo. Esto implica transformar las metodologías docentes, formar al profesorado en atención a la diversidad y promover una cultura universitaria basada en la comprensión de las diferencias individuales. El objetivo final, sostiene, debe ser que ningún estudiante vea limitadas sus oportunidades académicas por la existencia de dificultades de aprendizaje que pueden ser compensadas mediante apoyos adecuados.

Carrillo concluye que el futuro de la educación pasa por modelos cada vez más personalizados, flexibles e inclusivos, donde la diversidad sea considerada una riqueza y no un obstáculo. En su opinión, el éxito académico no depende únicamente de las capacidades individuales de los estudiantes, sino también de la capacidad de las instituciones para generar entornos accesibles que permitan a cada persona desarrollar plenamente su potencial.

Escribir mal, pero con competencias: el éxito discreto de la LOMLOE

Aurora Trigo Catalina. 8 de junio de 2026

Hay reformas educativas que aspiran a mejorar el sistema mientras que otras, con una ambición más cosmética, parecen buscar el maquillaje de los indicadores sin cambiar realmente lo que ocurre en las aulas. La LOMLOE parece haber optado por esta segunda vía: si los alumnos no escriben lo suficientemente bien, quizás el problema no es cómo escriben, sino el hecho de que lo estemos midiendo a través de indicadores objetivos.

Durante décadas, la ortografía había sido una variable incómodamente mensurable. En las PAU de hace veinte años, las faltas restaban puntos de forma efectiva y transversal, sin límite alguno. En las pruebas de lengua anteriores a 2010, la penalización era ilimitada y un alumno podía suspender el examen exclusivamente por sus errores ortográficos. Escribir bien no era un ornamento, era un pilar estructural que afectaba también a materias como la Historia o la Filosofía. Recuerdo correcciones de exámenes en los que un texto impecable de un alumno tenía una nota más baja por culpa de las faltas de ortografía. Pero lo que vivimos ahora es el otro extremo.

Y todo empezó en 2010, cuando se hizo una gran reforma de la Selectividad (llamada a partir de este año PAU). Fue entonces cuando se decidió que debía valorarse la capacidad de razonamiento y no sólo la memoria o la ortografía. Se entendió que un futuro ingeniero o un médico brillante no podía quedar fuera de la universidad por un puñado de acentos mal puestos, y aquí es donde nacieron los “topes” de penalización que se han ido puliendo hasta la actualidad.

Como consecuencia, hoy el sistema para bajar las notas es más sofisticado. En las PAU recientes, especialmente desde 2025, las faltas de ortografía son cada vez más ignoradas. En lengua catalana y castellana, cada error resta aproximadamente 0,1 puntos hasta un máximo de dos puntos. En lenguas extranjeras, la penalización se diluye en un máximo de un punto y medio por expresión deficiente. Y en el resto de materias, después de algunas vacilaciones, la tendencia dominante es clara: las faltas no penalizan o lo hacen de forma residual, a criterio del corrector. Ahora se valora mucho más la claridad de la exposición, lo que da una libertad total al corrector para ignorar las faltas si el contenido es correcto. En materias como la que yo enseño (Economía) la ortografía no es importante. En román paladino: si el corrector de las PAU entiende que sabes qué es un balance, debería importarle poco si lo has escrito con ‘v’ o con ‘b’. Es una jugada maestra para salvar los muebles. Escribir bien ha pasado a ser un detalle secundario que ya no bloquea el acceso de los alumnos a estudios superiores.

¿Y si estos cambios no son casuales? Aquí es donde encaja a la perfección el modelo competencial. La LOMLOE propone sustituir el conocimiento por «competencias», es decir, por habilidades difusas que combinan actitudes, procedimientos y valores. El problema es que estas competencias son difíciles de medir y los aprobados (sin conocimientos) tienden a aumentar o se facilitan. La ortografía, que es brutalmente objetiva, molesta. La solución ha sido elegante: reducirla, encapsularla, hacerla desaparecer allá donde puede generar evidencia incómoda.

Y en esa misma línea encaja el vaciado del currículo. Por ejemplo, la fusión de Física y Química o de Biología y Geología en etapas previas (ESO), así como la pérdida relativa de horas en bachillerato, no es sólo un capricho organizativo. Es una reducción del conocimiento que encaja con el nuevo sistema: se han eliminado horas de clase magistral de ciencias para dedicarlas a las llamadas Situaciones de Aprendizaje, en las que el alumno debe investigar por su cuenta. Menos profundidad y mayor transversalidad. Menos conocimiento acumulativo y más actividades competenciales, que a menudo consisten en «reflexionar» sobre cosas que antes se estudiaban. El sistema educativo que tenemos es muy eficiente en una cosa: evitar indicadores claros de fracaso. Pero el problema no desaparece, sólo cambia de sitio. Y aquí es donde aparece la economía.

Esta deriva pedagógica no puede entenderse de forma aislada. Más bien, puede estar alineada con un modelo productivo como el nuestro, fuertemente orientado a los servicios. En este contexto, la priorización de competencias transversales por encima del conocimiento profundo no es necesariamente casual, sino que resulta coherente con las demandas de una parte significativa del mercado laboral. España y Cataluña son, en gran medida, economías de servicios. Según datos recientes del Idescat, los servicios representan cerca del 69% del PIB tanto en Cataluña como en España, con un peso especialmente elevado de las actividades inmobiliarias, el comercio, la hostelería y el transporte. Estamos poniendo todos los huevos en una cesta que sabemos que está agujereada. El problema no es el sector en sí, sino que se basa fuertemente en actividades de baja productividad

Comparativa de la Estructura Económica de Cataluña y de España (Datos de 2025)

Sector / Subsector	Peso sobre el total del PIB (Catalunya)	Pesosobre el total del PIB (Espanya)
--------------------	---	--------------------------------------

Servicios (Total)	68,78%	68,35%
<i>Actividades inmobiliarias, profesionales y otras</i>	32,41%	30,51%
<i>Comercio, Hostelería y Transporte</i>	22,51%	22,21%
<i>Administración Pública, Sanidad, Educación, Servicios Sociales</i>	12,95%	15,64%
Industria	17,17%	14,23%
Construcción	4,45%	5,34%
Agricultura	0,87%	2,68%

Fuente: Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat). Cuentas económicas anuales de Cataluña. Producto interior bruto (oferta). <https://www.idescat.cat/pub/?id=piba&n=10438>

Y aquí es donde al cabo se hace evidente con toda crudeza: ¿qué capital humano estamos formando en las escuelas y en los institutos? Escribir bien implica rigor mental y capacidad de abstracción, elementos indispensables para una economía avanzada basada en la tecnología.

La adaptación curricular parece coherente con un mercado laboral que pide cada vez más perfiles polivalentes, a menudo por encima de la especialización profunda. Pero este sistema educativo acaba desarmando intelectualmente a las generaciones futuras. Cuando sustituimos los conocimientos por proyectos transversales, debates y trabajos en grupo, estamos privando a la economía de las herramientas que permiten la innovación real y la competitividad en sectores de alto valor añadido.

Quizás, al final, la pregunta no es si la LOMLOE fracasa. Quizás la pregunta es si está alineada con un modelo económico concreto. Un modelo en el que España -con 97 millones de turistas anuales- y Catalunya -con más de 20 millones de visitantes extranjeros en el 2025- seguirán siendo potencias turísticas globales, pero con una mano de obra barata y de escasa cualificación.

Y aquí el sarcasmo se vuelve incómodo. No es descartable que el sistema educativo esté evolucionando en una dirección que, de forma indirecta, acaba encajando con ese modelo económico. ¿No será que preferimos una economía basada en servicios poco productivos antes que apostar decididamente por sectores tecnológicos, científicos o industriales de alto nivel? ¿No será que un sistema educativo menos exigente encaja mejor con una estructura económica de salarios más bajos y menor especialización?

El caso se hizo visible en un vídeo viral de TikTok del *Saló de l'Ensenyament*, donde algunos alumnos no eran capaces de identificar figuras como Salvador Illa o situar los Pirineos en un mapa. Más que provocar risa, el vídeo invita a una reflexión incómoda. No es sólo una anécdota: es el síntoma de un sistema educativo que, al vaciarse de contenido y exigencia, deja a los alumnos sin herramientas sólidas para interpretar el mundo. Este vacío no es neutro. Una formación más superficial no sólo limita las oportunidades futuras, sino que también puede hacer más vulnerables a las nuevas generaciones ante discursos simplistas y el crecimiento de los populismos.

La realidad es que los servicios en Cataluña y España tienen una menor capacidad de innovación y son más dependientes del ciclo económico y de las crisis. Los datos de la pandemia lo ilustran con claridad: el turismo se hundió, pasando de 83,7 a 18,9 millones de visitantes a España entre 2019 y 2020, y de 19,4 a 3,9 millones a Cataluña. El impacto fue inmediato: el PIB se desplomó más de un 21% en ambos casos durante el segundo trimestre de 2020, la mayor caída desde la guerra civil.

Y aquí es donde vuelvo a cuestionar la LOMLOE, que ha alcanzado su éxito más perverso: hacer compatible la ausencia de conocimiento en las aulas con una fuerza laboral de baja calificación para nuestros sectores productivos. El resultado apunta hacia un sistema que prioriza perfiles funcionalmente "competentes", posiblemente más adaptados a una economía de servicios con un importante peso de actividades de menor valor añadido. Es la operación de maquillaje definitiva: si el mercado laboral no exige rigor, ¿por qué demonios debería exigirlo la escuela?

No nos engañemos: un país que acaba considerando la ortografía como un obstáculo para un futuro ingeniero es un país que en la práctica ha renunciado a la excelencia en la innovación. Hemos priorizado la cosmética de unas estadísticas de educación aparentemente buenas por encima de la capacidad real de los jóvenes para

expresarse con corrección. Somos una potencia turística, ciertamente, pero depender exclusivamente de las playas y la arena nos condena a una economía de bajo valor añadido y salarios precarios.

En el fondo, el éxito de esta reforma no es pedagógico, sino sistémico: se ha diseñado un modelo donde todo el mundo es “competente” sobre el papel, aunque no sepa situar a los Pirineos en un mapa o descifrar una nómina. Es una operación de la adaptación al vacío que espera a muchos jóvenes en el mercado laboral. Pero ese vacío académico tiene una consecuencia política peligrosa: una sociedad desarmada de rigor intelectual es mucho más vulnerable a los discursos simplistas y al auge de aquellos populismos y fuerzas de extrema derecha que se alimentan, precisamente, de la falta de pensamiento crítico.

Mientras la administración se felicita por el aumento de los aprobados en las PAU, la realidad de la precariedad juvenil nos advierte de que, sin recuperar el rigor y la exigencia en las aulas, no sólo estamos hipotecando la prosperidad de las próximas generaciones, sino que estamos debilitando los propios fundamentos de nuestro estado del bienestar.

Aurora Trigo Catalina. Economista y premio extraordinario de doctorado. Profesora de economía en la universidad y en institutos.

¿Es cristiano o socialista usar la IA? **OPINIÓN**

Antoni Hernández-Fernández. 9 de junio de 2026

Ni la ciencia ni la tecnología están libres de ideología. La reciente encíclica *Magnifica Humanitas*, promulgada por el papa León XIV, introduce una postura que, lejos de ser tecnófoba, debería resultar incómoda y exigente, al menos a los católicos: la inteligencia artificial (IA) no es intrínsecamente contraria al cristianismo, pero *su uso sin discernimiento moral sí lo es* (León XIV, 2026). La reflexión de León XIV plantea que la IA puede amplificar tanto la dignidad humana como su degradación potencial. Para el Papa la tecnología no es el problema, sino la conducta implícita que guía su desarrollo, uso y aplicación, así como los riesgos de *babelización* de la sociedad.

León XIV ha articulado una crítica que establece un vínculo histórico profundo y de gran calado ecuménico al alinearse con las preocupaciones de su predecesor, León XIII. Ya en el siglo XIX, a través de la encíclica *Rerum Novarum*, León XIII analizó el impacto de la tecnología industrial sobre la dignidad del trabajo. En aquel contexto, marcado por el auge del socialismo y una creciente acumulación de poder en manos de los patronos, la Iglesia sentó las bases de su doctrina social frente a los desafíos de la modernidad y el capitalismo en auge (León XIII, 1891). La mecanización, entonces, amenazaba con reducir al trabajador a una mera pieza del sistema productivo. Y quizá ya la Revolución Industrial empezó a fusionar la fuerza de trabajo con los medios de producción, deshumanizando al obrero.

Hoy, la tecnología prosigue erosionando ese límite entre el obrero y la máquina, pero ahora a escala cognitiva: no se trata solo ya de sustituir manos, de robotizar el trabajo, sino también se ha empezado a automatizar lo que antaño fue exclusivamente humano, diluyéndose los reductos de la toma de decisiones, la creatividad e incluso, apunta ahora el Papa León XIV, el juicio moral. De hecho, León XIII adoptó —implícitamente, como es lógico— una de las tesis centrales de Marx sobre la técnica, la cual ha sido redescubierta recientemente con cierto adanismo por algunos filósofos y expertos en IA: *la no neutralidad de la máquina*. Según esta visión, el impacto social de la tecnología no reside en el artefacto en sí, sino en las relaciones sociales de producción que lo enmarcan. Bajo la lógica del capital, aquello que posee el potencial de liberar al trabajador termina mutando en una herramienta de explotación e, incluso, en una nueva forma de esclavitud. Eso sin considerar el impacto medioambiental global, alejado de las reflexiones decimonónicas, y también arrumbado en muchas argumentaciones actuales.

La analogía y la alerta de León XIV es clara pero inquietante. Si la revolución industrial deshumanizó el trabajo físico, *la revolución digital podría deshumanizar el pensamiento y la fe*. León XIV advierte que delegar decisiones éticas en algoritmos constituye una forma de *abdicación moral* (León XIV, 2026). En este sentido, el uso acrítico de la IA se convierte en una nueva forma de *idolatría tecnológica*: se confía en sistemas opacos como si fueran moralmente neutrales o, incluso, superiores al juicio y a los valores humanos. En una lectura muy contemporánea del primer mandamiento (“No tendrás dioses ajenos delante de mí”, Éxodo 20:3), permítanme interpretar la encíclica papal como una advertencia contra la absolutización de las nuevas formas de idolatría, donde la IA, el nuevo bellocino de oro, en una suerte de lo que Yuval Noah Harari denominó “dataísmo” (Harari, 2016). La IA se erige como principio rector de verdad y autoridad por encima de toda trascendencia, desplazando simbólicamente la centralidad de lo divino en los designios humanos, en favor del resultado del cálculo y la optimización de los grandes modelos de lenguaje (LLM), que generan palabras más allá de la Palabra de Dios, y reorganizan la experiencia humana bajo lógicas informacionales. Paradójicamente, me pregunto cuántos textos religiosos estarán en los sistemas de entrenamiento de los LLM.

Ahora bien, proclamar que usar IA no es cristiano sería una simplificación muy reduccionista, que tampoco se ajustaría al cauteloso mensaje de León XIV. La tradición cristiana no condena la técnica *per se*; más bien exige su subordinación al bien común y a la dignidad humana. También, por supuesto, a sus intereses. En términos teológicos, *la IA podría interpretarse como la expresión más ambiciosa de la capacidad subcreadora del ser*

humano, esa dimensión de la imago Dei que lo impulsa a engendrar mundos y formas nuevas. Pero no como sustitutiva de la responsabilidad moral humana, que es lo que advierte el Papa León XIV.

La preocupación de León XIV no es nueva dentro del pensamiento cristiano contemporáneo. De hecho, la encíclica *Laudato Si'* del Papa Francisco ya denunció hace más de diez años un “paradigma tecnocrático”, donde la eficiencia técnica estaba sustituyendo a los valores humanos y la deliberación ética (Francisco, 2015). Asimismo, bajo una perspectiva más teológica, la anterior *Caritas in Veritate* de Benedicto XVI subrayó que el progreso tecnológico debía estar subordinado al desarrollo integral de la persona, y no al revés (Benedicto XVI, 2009). La Iglesia usa la tecnología, pero teme ya hace tiempo el contrapeso ideológico que representa, y su fuerza en la secularización social. Aunque lo mismo sucede con los partidos políticos y los movimientos sociales.

Desde el ámbito académico, pensadores como Jacques Ellul (1964) en *The Technological Society*, o Neil Postman (1992) en *Technopoly*, ya habían argumentado en el siglo XX que la tecnología tiende a autonomizarse culturalmente, imponiendo sus propios valores. Más recientemente, *Innerarity* (2025) también reflexionó sobre los riesgos y las implicaciones de la automatización en la sociedad, con la IA como intermediaria. Esta crítica aconfesional converge con la doctrina social de la Iglesia: cuando la técnica deja de ser medio y se convierte en fin, se produce una inversión moral problemática.

Desde una lectura inspirada en la economía política marxista (Marx, 1867), podría sostenerse que la IA contemporánea está reconfigurando la relación clásica entre el trabajador y los medios de producción, hasta el punto de erosionar su separación conceptual y física, en una suerte de **ciborgismo laboral**. Si en el capitalismo industrial del siglo XIX el trabajador era el portador de la fuerza de trabajo frente a unos medios de producción externos (máquinas, fábricas, herramientas...), la progresiva integración de la informática y los sistemas de IA en los procesos productivos ha añadido funciones cognitivas, decisionales y creativas dentro del entramado técnico, diluyendo la frontera entre sujeto y dispositivo. Porque *la IA no es una mera herramienta: actúa como agente*.

En este marco, *la educación juega un papel decisivo*. Al orientarse crecientemente la formación hacia competencias (instrumentales, adaptativas y algorítmicamente mediadas), las escuelas que no fomenten el pensamiento crítico y social, así como una buena educación tecnológica, contribuirán a producir trabajadores adocenados, cuya actividad estará ya preconfigurada por sistemas técnicos, lo que podría interpretarse como una forma de subsunción más profunda del trabajo en el capital. Así, la subjetividad laboral se integra, funcionalmente, en los propios medios de producción, en lugar de enfrentarse a ellos como exterioridad. Al final, nadie se resiste. Nadie resiste.

Parafraseando a Marx (1867), la maquinaria, como ahora la IA, considerada en sí misma, acorta el tiempo de trabajo, mientras que, utilizada como capital, prolonga la jornada de trabajo; en sí misma, facilita el trabajo, pero utilizada como capital, aumenta su intensidad; en sí misma, es una victoria del ser humano sobre las fuerzas de la naturaleza, pero utilizada como capital, somete a las personas bajo el yugo de las fuerzas naturales, y también de esas fuerzas artificiales (*de*)generadas; en sí misma, aumenta la riqueza, pero utilizada como capital (ambiental, cognitivo, cultural, social...), nos empobrece.

La posición verdaderamente polémica, y quizá la más honesta, es ésta, desligada de ideologías políticas o de creencias religiosas: usar IA puede ser cristiano, o marxista, pero usarla sin conciencia crítica probablemente no lo sea. Automatizar decisiones que afectan a la justicia, la verdad o la dignidad humana, sin supervisión ética constituye, desde esta perspectiva, una forma de negligencia moral. Y también es ilegal, según el ámbito de actuación, al menos en la Unión Europea.

En definitiva, *León XIV no prohíbe la IA a los católicos: la desmitifica*. Los que la idolatren, pecan. Y, al hacerlo, nos obliga a una pregunta más incómoda: no se trata de si usar la IA es o no cristiano, sino si quienes la usan lo son, en su forma de hacerlo. Y, como lo polos opuestos se atraen, la misma reflexión sería aplicable al socialismo. ¿Tú con quién vas, con la máquina o con el obrero?

Antoni Hernández-Fernández. Físico, lingüista y doctor en ciencia cognitiva y lenguaje por la Universitat de Barcelona (UB). Actualmente es miembro de la junta de la Sociedad Catalana de Tecnología, profesor de Formación Profesional en la Escuela de Arte y Diseño de Terrassa y de formación del profesorado en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat Politècnica de Catalunya (UPC),

La marea verde de la educación pública valenciana **OPINIÓN**

Tras un mes de movilizaciones, protestas y negociaciones, el profesorado valenciano afronta una decisión clave sobre el futuro de la huelga indefinida y las medidas propuestas por la Conselleria de Educación.

Vicent Xavier Contrí Ribes. 10 junio 2026

Resulta difícil condensar todo lo vivido en un mes de huelga indefinida por parte del profesorado valenciano de la educación pública. El ninguneo al que ha sometido la Generalitat al conjunto de la comunidad educativa solo se entiende en clave política y electoral, puesto que el retraso continuado en las negociaciones orquestado por la Conselleria, pese a la insistencia de los sindicatos, ha tenido un único propósito: desgastar a los docentes y por ende sus bolsillos.

Antecedentes

En septiembre de 2025 las trabajadoras y los trabajadores de la educación ya exigimos sentarnos a negociar. Con la llegada de PP y Vox al gobierno valenciano, en 2023, las condiciones laborales empeoraron. La Conselleria de Educación denunció el acuerdo de plantillas aprobado por el anterior ejecutivo (PSPV, Compromís y Podemos) que sumaba 5.000 nuevas plazas docentes. Después vino la mal nombrada ley de libertad educativa que marginaba nuestra lengua -el valenciano- en las aulas. Una ley que la misma conselleria incumplía meses después, puesto que en zonas castellano hablantes las familias votaron a favor de recibir las enseñanzas en valenciano y la administración ha hecho caso omiso al resultado de la consulta.

El incremento de ratios, el exceso de burocracia y la suspensión del Plan Edificant, para la construcción de nuevas infraestructuras educativas, han multiplicado el hartazgo del profesorado que lleva 19 años sin una actualización del salario. Además, hay que sumar los recortes en FP, EOI, Enseñanzas artísticas y la amenaza de acabar con los docentes expertos y especialistas, pero también los problemas del profesorado interino, del personal de administración, educadores y educadoras... en definitiva, toda la comunidad educativa al límite.

Primeras protestas

Con esos mimbres llegamos a 2026. En marzo primera jornada de huelga a la que la Conselleria de Educación respondió con un calendario de negociación de un punto para cada mes, hasta llegar al verano. Ante esta nueva demora, los sindicatos (STEPV, CSIF, CCOO y UGT) convocaron la huelga indefinida, de la que se descolgó CSIF al firmar con ANPE un acuerdo salarial de 200 euros, con diferentes redacciones e interpretaciones. Al cierre de esta edición no sabemos si la subida vinculada al IPC es para los 200 euros o para los últimos 50 euros que se sumarán en 2028, como así está redactado en el texto y las notas de prensa de la administración.

Y mientras todo esto sucedía, València, Alacant, Castelló, Elx y las principales capitales de comarca valencianas vivían manifestaciones masivas, acciones reivindicativas, asambleas, acampadas -como la acaecida en la céntrica Plaça de La Mare de Déu de la capital- y todo un sinfín de protestas cargadas, eso sí, de alegría, de música y de respeto.

Por contra, como si de un juego triler se tratase, la Conselleria seguía enredando para intentar paliar el descrédito que se había ganado a pulso desde que José Antoni Rovira asumió Educación (el conseller que abandonó a sus trabajadores para conciliar con su familia cuando la DANA de 2024 arrancó la vida de 232 personas y destruyó colegios e institutos).

La nueva consellera, Mari Carmen Ortí, se dejaba asesorar y se levantaba enojada de las mesas de negociación dando ultimátums a los sindicatos. Ortí, inspectora de Educación, no tuvo dudas, nada más entrar como consellera, en subir un 8% el sueldo al cuerpo de inspectores. También rubricó 72'6 millones de euros de ayudas a centros concertados del Opus que segregan a su alumnado por sexo. Un apunte más, como premio a su gestión, el anterior titular de Educación, José Antonio Rovira, es ahora el conseller de Hacienda. Vaya, que tiene las llaves de la caja.

Negociación en streaming

Y así pasó mayo y nos adentramos en junio con la huelga indefinida en marcha. La Conselleria, en un intento por reconducir el relato que ya habían ganado los docentes en las calles y en las redes sociales, decidió retransmitir en directo una mesa de negociación.

Una especie de *reality* televisivo de "Supervivientes del PP" cuyo único objetivo era convencer a la opinión pública de que sí que estaban negociando y que llegarían a un acuerdo. Aquella rueda de prensa en *streaming* fue la continuación de otra mesa anterior -celebrada en domingo- en la que la consellera amenazó a los miembros de STEPV, CCOO y UGT con una falta grave, pérdida del puesto de trabajo, sanciones y antecedentes penales si decidían encerrarse en la Conselleria.

Tras rebajar tensiones. Se retomaron las negociaciones y el martes 9 de junio se hizo público el último documento con los diferentes puntos que el profesorado tiene que avalar. La Conselleria volvió a enviar la

propuesta a todos los docentes (una novedad que se instauró el día del *streaming*) a través del correo electrónico corporativo.

De las cifras presentadas llama la atención que la consellera Ortí afirmara al principio de la huelga que el coste de las reivindicaciones suponía un desembolso de 2.400 millones de euros al año, una cantidad inasumible según el propio Consell, que recordemos se ha dedicado a bajar impuestos y se niega a negociar con el Gobierno Español, tanto la condonación de la deuda (64.000 millones de euros) como la reforma del sistema de financiación autonómico.

Pues bien, ahora el montante de la inversión para mejorar la educación pública a partir del próximo curso asciende a más de 3.328 millones de euros.

Hacia el final

A priori, los representantes de la mayoría sindical (STEPV, UGT y CCOO) han visto avances en los apartados de reducción de burocracia, descenso de ratios e incremento de plazas docentes. Pese a ello, la desconfianza no parece haber desaparecido tras un proceso de negociación duro. El día 11, cuando se cumplirán 31 días de huelga indefinida, los sindicatos deberán rubricar o no los acuerdos. Antes habrán consultado a los docentes si aceptan el paquete de medidas que ofrece la administración, si desconvocan la huelga y si las movilizaciones se mantienen o se trasladan al próximo curso.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Cuando una nota parece definir una vida OPINIÓN

Es cierto que, existe un debate permanente sobre la evaluación y sobre si los exámenes constituyen el instrumento pedagógico más adecuado para valorar los aprendizajes. La discusión es legítima y necesaria. Sin embargo, quizá exista otra cuestión igualmente importante que merece atención: la necesidad de situar la selectividad en su justa dimensión.

Gustavo Toledo Lara. 04-06-2026

Cada año, por estas fechas, miles de jóvenes se enfrentan a una de las pruebas que mayor carga simbólica acumula en nuestro sistema educativo: el examen de acceso a los estudios universitarios. Más allá de los cambios de denominación que ha experimentado a lo largo del tiempo, la conocida selectividad continúa ocupando un lugar central en el imaginario colectivo. Se trata de una prueba que genera expectativas, nerviosismo, incertidumbre y, en muchos casos, una presión difícil de gestionar para quienes apenas comienzan a construir su proyecto vital. Resulta llamativo observar cómo una calificación numérica puede llegar a adquirir un peso desproporcionado en la vida de una persona joven. Desde edades muy tempranas hemos normalizado la idea de que los números expresan nuestro valor académico e incluso personal. Una nota alta suele asociarse al éxito, mientras que una nota baja acostumbra a interpretarse como un fracaso. Sin embargo, una calificación no es más que una representación numérica de un resultado concreto obtenido en unas circunstancias determinadas. No mide la totalidad de las capacidades de una persona, no determina su potencial futuro y, desde luego, no define quién es.

A pesar de ello, la realidad muestra que muchos jóvenes llegan a la prueba de acceso a la universidad sintiendo que se juegan mucho más que una simple evaluación. Sobre sus hombros se depositan expectativas familiares, aspiraciones personales, comparaciones con otros compañeros e incluso determinados mandatos sociales vinculados al éxito. No solo deben enfrentarse al desafío académico de responder adecuadamente a un examen, sino también a la carga emocional que supone sentir que una parte importante de su futuro depende de unos pocos días. En este contexto, no resulta extraño que muchos alumnos desarrollen una relación compleja con los exámenes. El rechazo, la ansiedad o el temor ante cualquier situación evaluativa son fenómenos cada vez más frecuentes y visibles en todas las etapas educativas. Cuando una prueba deja de percibirse como una oportunidad para demostrar aprendizajes y pasa a entenderse como un juicio sobre la propia valía, aparecen emociones que dificultan tanto el rendimiento como el bienestar personal.

Es cierto que, existe un debate permanente sobre la evaluación y sobre si los exámenes constituyen el instrumento pedagógico más adecuado para valorar los aprendizajes. La discusión es legítima y necesaria. Sin embargo, quizá exista otra cuestión igualmente importante que merece atención: la necesidad de situar la selectividad en su justa dimensión. Reconocer su importancia, no implica convertirla en el acontecimiento definitivo que determinará para siempre el destino de una persona. La experiencia demuestra que, los itinerarios vitales son mucho más complejos de lo que una nota puede reflejar, por ejemplo, existen alumnos que obtienen resultados brillantes y posteriormente, descubren que sus intereses se encuentran en otros

ámbitos. Igualmente, hay quienes no alcanzan la calificación esperada y terminan construyendo trayectorias académicas y profesionales extraordinariamente satisfactorias. La vida rara vez sigue una línea recta y, precisamente por ello, conviene recordar que el éxito personal y profesional no depende exclusivamente de una prueba realizada a los diecisiete o dieciocho años.

Tal vez uno de los mejores puntos de partida, sea adoptar una mirada más empática hacia quienes afrontan este proceso. No se trata de caer en la compasión ni de minimizar la responsabilidad que implica prepararse adecuadamente. La empatía consiste, más bien, en comprender lo que están experimentando y en ofrecerles apoyo, cercanía y acompañamiento. Significa reconocer que se encuentran en una etapa de transición especialmente intensa, marcada por decisiones relevantes, cambios personales y una inevitable incertidumbre respecto al futuro. Con frecuencia escuchamos críticas dirigidas al sistema educativo bajo el argumento de que no prepara suficientemente para la vida. Paradójicamente, pocas experiencias reflejan de manera tan clara algunas de las realidades que acompañarán a las personas durante su existencia como la necesidad de afrontar retos, gestionar emociones, tolerar la frustración y aprender a continuar avanzando cuando los resultados no coinciden con las expectativas iniciales.

La vida está llena de éxitos y de decepciones, de logros y de obstáculos. Aprender a convivir con esa realidad, forma parte de la formación humana. Por ello, quizá una de las enseñanzas más valiosas que podemos transmitir a nuestros jóvenes sea que el esfuerzo posee valor por sí mismo, independientemente de que el resultado final coincida exactamente con lo esperado. Prepararse durante meses, organizar el estudio, renunciar temporalmente a determinadas actividades y perseverar ante las dificultades, son aprendizajes que trascienden cualquier examen. Desde esta perspectiva, convendría poner el foco en reconocer el compromiso y la dedicación que muchos alumnos han demostrado durante este tiempo, pero, no para satisfacer los anhelos de terceros ni para responder a expectativas ajenas, sino para construir progresivamente su propio proyecto de vida. El acompañamiento familiar, educativo y social, debería orientarse precisamente hacia ese objetivo: ayudarles a comprender que una prueba importante no equivale a una sentencia definitiva.

Quizá entonces el inevitable agobio de estas fechas, podría transformarse en una experiencia más saludable, donde la exigencia conviviera con la comprensión y donde los resultados, sean cuales sean, no derivaran automáticamente en sentimientos de frustración o fracaso personal ya que una nota puede abrir o cerrar determinadas puertas en un momento concreto, pero nunca debería convertirse en una medida del valor de quien la obtiene. Una nota puede medir un resultado, pero no puede medir una vida.

Una vez finalizado el proceso, llega el alivio. Termina un curso académico más y vuelve a surgir una pregunta que acompaña cada convocatoria: ¿es la prueba de acceso a la universidad el mejor modelo posible? Seguramente existen aspectos susceptibles de mejora y debates pendientes que merecen ser abordados, sin embargo, mientras esas discusiones continúan, quizá convenga recordar algo esencial: la selectividad puede evaluar conocimientos adquiridos durante una etapa educativa, pero difícilmente puede capturar la complejidad de una persona, sus capacidades futuras o todo aquello que está llamada a llegar a ser, y esa, probablemente, sea la lección más importante de todas.

0-3 educativo

Accesible, asequible, inclusivo y de calidad. Así debiera ser el primer ciclo de la Educación Infantil. Educativo. Pero para conseguir ese objetivo hace falta cambiar y mejorar mucho. En instalaciones, ratios, plantillas, condiciones laborales y oferta pública.

Jesús Jiménez. 04-06-2026

Camisetas amarillas. Manifestaciones. Paros. Llevan tiempo. Mucho. Las educadoras de educación infantil. Un sector altamente feminizado. Reivindicativo. Apoyadas por las familias. Reclamando sus derechos. Peleando por conseguir medios. Para poder prestar un mejor servicio educativo. Ese es el mensaje de fondo. El clamor que no quieren escuchar (y que seguramente desprecian) algunas y algunos políticos con mando en plaza. En unas comunidades más que en otras. Cierto. Pero es evidente que existe un malestar generalizado. Hartazgo de promesas y de mentiras. Y no van a parar. Ya se verá en septiembre. Porque ¡ya está bien!

No hace falta insistir ahora. El tramo cero a tres años es un período fundamental en el desarrollo de una persona. Existe un acuerdo (casi) unánime: la escolarización desde edades muy tempranas es conveniente, “productiva”, necesaria en muchos casos. Por múltiples razones. Personales: desarrollo cognitivo, autonomía, socialización, adquisición lenguaje, iniciación en habilidades y destrezas “curriculares”, etc. Sociales: entorno saludable, hábitos y rutinas, conciliación familiar, etc. En ese sentido se conforma la educación infantil en la LOMLOE. Como una etapa con personalidad propia. Con dos ciclos consecutivos. Los dos igualmente importantes. Bien. Ahora la pregunta: ¿qué piden en las manifestaciones? Que el primer ciclo de la educación infantil sea...

Accesible. Que haya plazas para todos los niños y niñas cuyos padres y madres las soliciten. Desde una premisa de partida: la atención a la infancia como derecho subjetivo. Reconocido por ley (LO 8/2021). Pues ahora mismo faltan muchas plazas. En los pueblos, todas: solo en algunas localidades medianas se ha abierto una escuela infantil municipal. En las ciudades, bastantes: especialmente en las zonas en expansión. La tasa

de escolarización está este año en el 56%. Va creciendo. Pero de forma desigual. Algunos ayuntamientos se han puesto manos a la obra. Otros, nada. Otro tanto los gobiernos regionales. Y eso que es competencia autonómica. ¿Qué hacen y qué van a hacer con los fondos estatales que les llegan? Alguna comunidad ni los considera. Tal vez a sus gerifaltes no les guste que esos fondos sean finalistas y que, por tanto, dn ir dirigidos exclusivamente a ampliar su oferta de plazas públicas...

Asequible. Gratuita. Algo que solo puede conseguirse con plazas públicas. Las privadas cuestan lo suyo. Una buena pasta. Aunque sean simples “guarderías”. ¿Qué medidas toman los gobiernos autonómicos? Unos pocos enfocan hacia lo público: ampliar la red pública de escuelas infantiles, escolarizar a niños y niñas de dos años en colegios públicos de infantil y primaria, firmar convenios con ayuntamientos para la apertura de una escuela pública municipal, etc. Pero bastantes otros miran hacia lo privado: autorización de centros que no reúnen requisitos, funcionamiento posterior sin apenas inspección, becas para escuelas privadas y privadísimas, etc. Eso sí. Todos dicen en sus discursos que están por la libertad de elección (para quien puede pagársela) y la igualdad de oportunidades...

Inclusivo. La brecha escolar y social comienza a abrirse desde las primeras edades. Entre quienes pueden escolarizarse en una escuela infantil y los que no. En caso de estar escolarizados, entre quienes asisten a una escuela con recursos y proyecto y los que simplemente están “aparcados” muchas horas al día. Porque no se funciona igual en unos centros que en otros. Lo de “escuela inclusiva” luce bonito en los papeles. En la realidad, no tanto. ¿Qué pasa si a un niño o niña se le vislumbra algún problema? ¿Se le realiza pronto una evaluación psicopedagógica? Porque no en todas las zonas existe un equipo de atención temprana. Ni hay una estrecha cooperación con los servicios sanitarios y sociales. Ni siquiera ciertas familias asumen la situación y colaboran con el centro educativo. Porque no saben, no pueden o no quieren, que de todo hay. Y luego hablamos de crecimiento en armonía, exploración del entorno, representación de la realidad y todas esas cosas que marca el currículo...

De calidad. Para empezar, en instalaciones. Que se sepa, todavía está vigente una obsoleta normativa estatal de requisitos mínimos (RD 1004/1991). Algunas comunidades autónomas lo han “adaptado” (más o menos) a su territorio. Otras, nada. ¡Ya es hora de actualizarlo! Para cumplir lo que hace ya seis años decía la LOMLOE (art.14.7). Por necesidad. Como con la ratio. No se puede seguir con aulas de quince o veinte niños y niñas. Con esos números es casi imposible. Ni propuesta pedagógica ni nada. Salvo sobrevivir. Por mucho que lo intente el personal. Se necesitan dos personas adultas en cada aula. Pareja educativa. Co-tutoriales. Y reconocimiento profesional. Como docentes. Mejoras laborales. Actualización de las tablas salariales. Aumento del complemento autonómico. Lo llevan años reclamando y con razón. Sin buenas instalaciones. Sin ratios reducidas: el máximo debiera ser de 5/6 niños y niñas por grupo. Sin suficiente personal. Sin reconocimiento profesional y laboral de sus equipos docentes. Hoy por hoy la calidad se basa casi exclusivamente en la calidad (y calidez) de quienes trabajan duro en infantil...

¿Cómo garantizar el derecho a un ciclo educativo y vital para el desarrollo de cualquier persona? Cuatro condiciones: accesible, asequible, inclusivo y de calidad. Tomen buena nota los gobiernos regionales. Escuchen a sus educadoras. Al resto de profesionales. A las familias. A la marea amarilla. Porque las competencias están todas (o casi) en las comunidades autónomas...

Las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño se vincularán con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales

Esta vinculación, prevista en la Ley de Enseñanzas Artísticas, permitirá el reconocimiento de la experiencia laboral de los profesionales del sector

REDACCIÓN. 04-06-2026

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, un nuevo real decreto que establece la ordenación de las Enseñanzas Profesionales de Artes Plásticas y Diseño e insta por primera vez la vinculación de estos ciclos formativos con el Catálogo Nacional de Estándares de Competencias Profesionales (INCUAL), lo que permitirá, por una parte, adaptar estos estudios a las necesidades reales del sector productivo y, por otra, que los profesionales del sector puedan ver reconocida su experiencia laboral, al igual que se ha logrado en otros sectores productivos de nuestro país.

Otra novedad de este real decreto es que permitirá que estas enseñanzas se puedan impartir en modalidad dual, combinando el aprendizaje en los centros educativos con la formación en empresas, estudios, talleres y otras entidades del ámbito artístico y del diseño, reforzando así la conexión con el entorno profesional real. La modalidad dual puede representar un paso decisivo para acercar la formación artística y creativa al tejido productivo, favoreciendo la inserción laboral de los graduados.

Asimismo, se flexibilizan las pasarelas entre distintas enseñanzas, tanto de Enseñanzas Artísticas como de Formación Profesional y Universidad, y se incorporan materias de empleabilidad y digitalización para todos los títulos, de forma que se establece una mayor conexión de las enseñanzas artísticas profesionales con las nuevas demandas de cualificación del sector.

Por otra parte, por primera vez se establece la posibilidad de cursar las enseñanzas en modalidades semipresenciales y a distancia, el reconocimiento mutuo de créditos ECTS entre ciclos de grado superior y titulaciones superiores (universitarias o no universitarias), y la posibilidad de que las administraciones educativas puedan ofertar dobles titulaciones, de manera que el alumnado pueda obtener dos ciclos formativos de Artes Plásticas y Diseño simultáneamente, lo que ampliará notablemente sus perspectivas profesionales y académicas.

En los próximos meses, el Gobierno aprobará cuatro nuevos títulos: técnico superior en ilustración, en grabado y técnicas de estampación, y en encuadernación artística, así como el título de técnico en alfarería. Este será el primer paso hasta la actualización y modernización completa de los más de 80 títulos que componen la oferta de enseñanzas artísticas profesionales de artes plásticas y diseño en España.

Este real decreto forma parte del desarrollo de la Ley de Enseñanzas Artísticas que, aprobada en junio de 2024 en el Congreso de los Diputados, se convirtió en la ley educativa con mayor consenso de la democracia. El Gobierno cumple así rigurosamente con el calendario de implantación de la ley previsto.