

ÍNDICE

[La ley que baja el número de alumnos por aula sigue adelante por el temor del PP a las protestas del profesorado](#) **EL PAÍS**

[Polémica en la PAU 2026: "Soy correctora en la EHU y los ceros no existen"](#) **DEIA**

[Dos niños entran armados con un machete y un bate en su instituto de Foios](#) **LEVANTE**

[El Ministerio de Educación convoca los Premios STEAM para proyectos que fomenten la ciencia y tecnología entre las niñas](#) **EUROPA PRESS**

[Los rescoldos de una PAU accidentada en España, cuyas incidencias arrancaron en Galicia, llegan incluso al juzgado](#) **EL CORREO GALLEGO**

["Aprobar es fácil, el juego está en las centésimas": ¿por qué casi todo el mundo supera la Selectividad?](#) **ELDIARIO.es**

[La Junta de Andalucía volverá a unir plazas de maestros y de Secundaria en las oposiciones de 2027: "Cubriremos todas las vacantes"](#) **EL CORREO DE ANDALUCÍA**

[El fin de curso más caliente de la educación valenciana: radiografía de un conflicto sin precedentes](#) **LEVANTE**

[Los docentes advierten de que las protestas paralizarán las escuelas el próximo curso](#) **EL PAÍS**

[El 31% de alumnos cambia de ciudad para ir a la universidad: El 55% de ellos comparte piso y el 24% opta por residencia](#) **EUROPA PRESS**

[Francia cierra 845 centros educativos para combatir una de las peores olas de calor de su historia](#) **LA VANGUARDIA**

[El Estado del bienestar se tensiona con miles de médicos y docentes en huelga: "Se le están viendo las costuras"](#) **ELDIARIO.es**

[La Universidad vasca reduce de 76 a 11 los 'ceros' en el examen del euskera que penalizan a alumnos castellanohablantes en la PAU](#) **EL MUNDO**

[Un estudio revela que el 96% del alumnado de FP usa la IA para aprender](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Ya se conocen las notas de la PAU 2026 en toda España: estas son las comunidades con más aprobados](#) **EL DEBATE**

[La Xunta endurece la regulación de las actividades complementarias en los colegios gallegos para el próximo curso](#) **FARO DE VIGO**

[Pedrosa planteará cambios al rectorado de la EHU en la distribución de tribunales y alumnado en la PAU](#) **DEIA**

[El sindicato de profesores ANPE exige la recuperación de las pagas extraordinarias íntegras para los empleados públicos](#) **EUROPA PRESS**

[Bajada histórica de las ratios escolares: se quedan en menos de la mitad en el 0-3, en 20 alumnos en el segundo ciclo de Infantil y 30 en Bachillerato](#) **EL PAÍS**

[Educación contratará a 3.972 profesionales para el curso 2026-2027 en Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[¿Crisis de autoridad?](#) **EL DEBATE**

[El gasto de los españoles en clases particulares fue de 2.782 millones en 2023/2024: La mitad de alumnos recibió clases](#) **EUROPA PRESS**

[El último curso de nuestras vidas en el colegio](#) **LEVANTE**

["Mi hijo ha sacado excelente, pero quiero que suba el nivel": las familias ricas disparan el gasto en clases particulares en España](#) **EL PAÍS**

[Las familias españolas gastan 1.000 millones más en clases particulares: "Algo falla si cada vez más niños necesitan apoyo"](#) **EL MUNDO**

[Aprender dialogando: ventajas de evaluar con exámenes orales grupales](#) **THE CONVERSATION**

[Por qué los niños dejan de preguntar en la escuela y cómo recuperar el hábito](#) **THE CONVERSATION**

[La Comisión Europea presenta, junto a la OCDE, un marco de alfabetización en materia de IA para estudiantes](#) **MAGISTERIO**

[La escuela de las prisas](#) **MAGISTERIO**

[La Xunta remite a los sindicatos la propuesta para la reducción de ratios en Secundaria](#) **MAGISTERIO**

[Seis organizaciones denuncian en Trabajo "estrés térmico" por el calor en las escuelas](#) **MAGISTERIO**

[La inteligencia artificial gana terreno en las aulas, pero los docentes reclaman más formación para preparar a las nuevas generaciones](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[El examen que paraliza a China: Así es el Gaokao, la prueba de fuego heredera del rigor imperial](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Nazareth Castellanos \(neurocientífica\): "Un centro educativo no debería ser un centro de formación de profesionales sino de personas"](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Francia revoluciona la formación del profesorado con una reforma que adelanta las oposiciones y refuerza la preparación práctica](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Paideia](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[Pablo Malo: «El grupo está por encima de la moral»](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La preparación para la dirección escolar: avanzamos, pero queda mucho margen de mejora](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Las familias gastan 2.600 millones de euros en extraescolares](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Buenitos y malitos](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[El nuevo plan de comedores escolares choca con el muro económico: la brecha autonómica ya provoca "menús de dos velocidades"](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

Confección: José Antonio Martínez

EL PAIS

La ley que baja el número de alumnos por aula sigue adelante por el temor del PP a las protestas del profesorado

El Congreso rechaza las enmiendas a la totalidad presentadas por Junts y PNV

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 18 JUN 2026

El proyecto de ley que baja el número de alumnos por aula, una de las principales demandas de los casi 800.000 profesores que hay en España, está muy viva. El proyecto de ley presentado por el Gobierno ha superado este jueves las enmiendas a la totalidad presentadas por el PNV y Junts, que, de salir adelante, hubieran echado por tierra la iniciativa. Lo ha hecho gracias al apoyo del resto de fuerzas de la mayoría de la investidura, así como a los votos del PP y Vox. El PNV y Junts basaban su oposición en que la norma se ha elaborado sin contar con los ejecutivos autonómicos e invade sus competencias.

La ministra de Educación, Milagros Tolón, ha defendido la norma como una "ley justa, que mejorará la calidad de la enseñanza y las condiciones de trabajo del profesorado". El PP ha apoyado que continúe la tramitación de la ley, pese a que su portavoz educativa, Cristina Teniente, ha hecho un discurso muy duro contra el Gobierno y ha anunciado que presentarán enmiendas al proyecto, entre otros puntos, en lo que se refiere a su financiación.

La impresión que deja el debate es, con todo, que la ley ha ganado muchas posibilidades de acabar siendo aprobada, cuando parecía dudoso hace solo unas semanas. Y que la clave, verbalizada de forma expresa por varios grupos en el Congreso, y por el propio PP al manifestar su apoyo a las demandas de los sindicatos de enseñanza (cuyos representantes estaban en la tribuna de invitados), ha sido el temor a soliviantar todavía más a un profesorado que ha protagonizado este curso huelgas en varios territorios, y anuncia más movilizaciones en septiembre.

El proyecto de ley contempla bajar las ratios máximas en Primaria, de 25 a 22 alumnos por clase. Y en la ESO, de 30 a 25. Y sitúa la jornada lectiva (horas de clase) del profesorado en 18 horas semanales en Secundaria y 23 en Infantil y Primaria (algo que ya sucede en casi todas las comunidades autónomas, pero que la nueva ley blinda).

La norma también prevé que el alumnado con necesidades educativas especiales (como discapacidad y trastorno del espectro autista) cuente doble a la hora de calcular las ratios. Y establece que en el plazo de seis meses el Gobierno aprobará un decreto para establecer máximos de estudiantes por clase en el segundo ciclo de Infantil y en Bachillerato.

El texto establece que las primeras medidas previstas (que los chavales con necesidades educativas especiales cuenten doble y la jornada lectiva) empiecen a aplicarse en septiembre. Algo que parece descartado por una cuestión de plazos. El ritmo de tramitación de la norma hace prever ahora que, como pronto, la ley se

aprobará en septiembre u octubre, lo que demoraría con casi total seguridad un curso el comienzo de su aplicación.

El retraso podría afectar al resto del calendario de implantación de la ley, que ahora prevé que las ratios empiecen a aplicarse por los niveles inferiores de cada etapa, subiendo cada año al siguiente. En el curso 2027-2028 lo haría en el segundo ciclo de Infantil y Primaria. En el 2028-2029, en la ESO. Y en el 2029-2030, en Bachillerato. Los nuevos máximos deberían estar funcionando en todos los niveles en septiembre de 2031.

Objeciones

El proyecto de ley de ratios, que el Gobierno negoció con los sindicatos de enseñanza, ha sido analizado en los últimos meses por dos informes de EsadeEcPol. El primero concluyó que reducciones en el número de alumnos por clase como la planteada en la norma no suponen mejoras significativas en los resultados educativos. Aunque sí implican una mejora en el bienestar de los docentes y un pequeño descenso en el dinero que las familias destinan a clases particulares.

Los profesores suelen recordar que tener menos chavales por grupo no solo ayuda a manejar mejor las clases, sino que también conlleva menos trabajos y exámenes que corregir, menos papeleo, y menos familias de alumnos a las que atender, algo que también ha argumentado la ministra Tolón.

Y el segundo estudio calculaba que aplicarla hubiera costado 28.180 millones de euros en una década en contratación de docentes y obras en los centros. Y que la bajada lineal planteada hubiera beneficiado de forma desproporcionada a los centros donde estudia el alumnado con mayor nivel socioeconómico y cultural, lo que, dada la composición social de las redes educativas en España, supone que favorecerá especialmente a la educación concertada.

El proyecto de ley contiene, sin embargo, una disposición que podría compensar esa desventaja para las escuelas más desfavorecidas: abre la puerta a que el Ministerio de Educación establezca un tratamiento específico, tanto en materia de ratios como de "medios personales y materiales", para los centros de especial complejidad social. Lo que supone una ruptura del tradicional café para todos en la distribución de recursos entre los centros educativos. Un cambio que los expertos reclaman porque, siendo el nivel socioeconómico y cultural lo que más influye en el rendimiento escolar de los estudiantes, dotar igual (o casi igual) a los centros educativos al margen de su composición social está reñido con la equidad.



Polémica en la PAU 2026: "Soy correctora en la EHU y los ceros no existen"

Padres y madres de los estudiantes afectados por la ristra de suspensos en euskera manifiestan su total incredulidad ante las calificaciones

Alejandro López. Bilbao | 19-06-26

Este próximo lunes, Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) dará a conocer los resultados definitivos de los 1.778 estudiantes que han solicitado la revisión del examen de Lengua Vasca y Literatura en la reciente Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Entre ellos, se encuentran varios alumnos que obtuvieron una calificación de cero en la prueba, un resultado que continúa generando controversia y afecta, sobre todo, a estudiantes procedentes de centros privados y concertados, con especial presencia de modelos lingüísticos como el Modelo A. Las pruebas fueron corregidas por el Tribunal 11.

En una entrevista concedida a Onda Vasca padres y madres de los chavales afectados por la ristra de suspensos manifiestan su total incredulidad ante las calificaciones, dado que muchos jóvenes cuentan con expedientes académicos "brillantes" e incluso algunos acreditan certificados de nivel B2 o C1 en euskera.

Así lo sostiene María, madre de uno de los estudiantes afectados y profesora de la EHU, con quince años de experiencia como correctora en la PAU. "En pruebas de lenguas no conozco ningún cero. No existen, a no ser que se deje el examen en blanco o por alguna irregularidad como, por ejemplo, copiar", afirma. En estos casos, precisa, la anulación debe producirse en el aula y quedar debidamente acreditada.

El caso de la hija de Miguel no encaja en ninguna de estas dos casuísticas: ni dejó el examen en blanco ni se le retiró el ejercicio por cometer una infracción. Su padre sostiene que la estudiante cuenta con una media de 10 en Bachillerato y un certificado de nivel B2 de euskera, requisito habitual para el acceso a puestos en Osakidetza, dentro de su aspiración de cursar Medicina. "Esperaba una nota alta. De manera generalizada, todos se mostraban satisfechos", asegura.

Sospechas sobre la ausencia de imparcialidad

Los progenitores entrevistados también han expresado sus sospechas de que el tribunal encargado de corregir las pruebas, el 11, pudiera no haber respetado plenamente el principio de imparcialidad. Aunque los correctores reciben los exámenes identificados mediante códigos anónimos, los centros de procedencia de los estudiantes figuran en la entrada de las facultades, lo que, según los padres, podría permitir inferir qué colegios están siendo evaluados.

"Hay que esclarecerlo. No me quiero imaginar qué hubiera pasado si alumnos de ikastola hubieran obtenido estas calificaciones en castellano", señala Eduardo, otro de los progenitores afectados. En esa línea, ha calificado de "sospechoso" que la mayoría de los estudiantes calificados por este tribunal acumulen notas tan bajas y exige claridad a la EHU.

Miguel, por su parte, también ha puesto en duda el cumplimiento del principio de imparcialidad. Relata que, durante la realización del examen, una persona se dirigió a su hija por su nombre y le indicó que acudiera a su despacho al finalizar la prueba para tratar un asunto. El motivo del incidente habría sido una anotación a lápiz que la estudiante realizó para recordar un concepto, que posteriormente borró. Según afirma Miguel, el docente se dirigió a su hija "de muy malas maneras y con malos modos", lo que le provocó el llanto, y llegó a amenazarla con calificar el examen con un cero como medida disciplinaria.

Esperanza nula

Finalmente, este próximo lunes los alumnos conocerán finalmente el resultado definitivo de los exámenes, unos resultados que llegan al filo del inicio del proceso de preinscripción en los grados, previsto para el 26 de junio. Sin embargo, los padres y madres que participan en esta entrevista muestran nula esperanza de cambio. "Creo que la nota del lunes va a ser muy similar a la que han puesto", opina Eduardo. "Yo creo que va a ser la misma", destaca María. "No tengo ninguna esperanza", detalla Miguel.



Dos niños entran armados con un machete y un bate en su instituto de Foios

Se trata de dos menores de 13 y 14 años que han intentado degollar a una compañera y que buscaban matar a varios estudiantes; solo el segundo ha sido detenido, ya que el otro es menor de edad penal

Teresa Domínguez. València 19 JUN 2026

El instituto público de Foios, el IES Escultor en Francesc Badia, ha vivido este viernes, 19 de julio, momentos de máxima tensión cuando dos alumnos, un chico de 13 y una chica de 14, han irrumpido en el recinto escolar armados con un machete de 40 centímetros y un bate de béisbol para, según fuentes de toda solvencia, matar a varios alumnos. Por fortuna, han sido desactivados a tiempo y únicamente una alumna de 12 años, una estudiante de 1º de la ESO a la que ni siquiera conocían, ha sufrido heridas de carácter leve en el cuello.

Al parecer, los dos chicos habían estado planeando el ataque desde hace tiempo y la Guardia Civil investiga el origen de su acción. En principio, no hay constancia de que sufrieran bullying, pero sí es cierto que ambos solían aislarse del resto del alumnado y mantenían una relación de amistad muy estrecha entre ellos.

Según la información a la que ha tenido acceso este diario, los dos adolescentes se han dirigido a la menor en una zona de picnic, cerca de las canchas de básquet, y tras realizarle una pregunta, la chica, que es quien portaba el machete, intentó degollar a la niña, quien ha sorteado el arma, por lo que finalmente el filo solo le ha causado heridas leves en el cuello.

Los agresores han tratado de huir, pero una profesora los ha retenido a tiempo y, según testigos directos del hecho, ninguno de los dos se ha mostrado agresivo. "Al contrario, enseguida se han dado cuenta de lo que habían hecho y se han mostrado arrepentidos", han afirmado.

La niña herida, por su parte, ha sido llevada al centro de salud de Foios, donde ha sido curada. La herida afortunadamente ha sido tan leve que no ha requerido su traslado al hospital. Además, han acudido sus padres, tras ser alertados por el centro escolar.

El de 13 es inimputable

Nada más producirse el incidente, el profesorado ha alertado a la Guardia Civil, que ha enviado numerosas unidades al lugar. La menor de 14 años ha sido detenida, y la Fiscalía de Menores ya ha sido activada, y el otro solo ha podido ser entregado a sus padres, confirma la Comandancia de la Guardia Civil, dado que no puede ser arrestado ni inculcado penalmente hasta los 14 años, la edad mínima para ser responsable de un delito.

Además, los agentes se han incautado de las armas, que portaban en una mochila, así como de algunas notas.

Las mismas fuentes han emitido un comunicado para informar de que "esta mañana dos autores españoles de 14 y 13 años, residentes en Albalat del Sorells, han accedido al instituto de la localidad de Foios portando un

machete de 40 centímetros y un bate de béisbol. Han agredido a una niña menor de 12 años con el machete provocándole lesiones leves en el cuello".

Notas escritas con sus intenciones

Los dos chicos, ambos estudiantes de 2º de la ESO, llevaban notas escritas en las que recogían sus intenciones y entre las que habría un listado con los nombres de los estudiantes a los que supuestamente pretendían matar.

El IES de Foios da servicio a alumnado no solo del propio municipio, sino también de Albalat dels Sorells, Emperador y Albuixech.

Por suerte, al ser el último día lectivo, había muy poco alumnado, pero mucho profesorado. Habitualmente, hay cerca de 900 personas en el instituto, entre los docentes -90 personas- y los chicos. De hecho, los escasos estudiantes que había eran de 1º y 2º de la ESO, ya que otros están de viaje de fin de curso y los de Bachillerato ya han terminado hace días.

Ese hecho también ha servido para que el incidente fuese detectado enseguida, han explicado a este diario fuentes conocedoras de los hechos de primera mano.

Comunicado del colegio: llamada a la calma

Nada más trascender lo sucedido a través de la publicación de la noticia en Levante-EMV, que ha adelantado lo sucedido esta mañana de viernes en el IES de Foios, la dirección del centro ha emitido un comunicado a las familias para realizar un llamamiento a la calma. En ese momento, las familias ya conocían rumores de lo sucedido, a través del relato que los chicos y chicas han ido haciendo en sus casas conforme iban llegando a casa.

El comunicado dice: "Informamos de que en el día de hoy se ha producido un incidente en el centro que ha sido atendido de manera inmediata siguiendo los protocolos establecidos de convivencia, seguridad y protección del alumnado. La situación ha sido totalmente controlada y la seguridad del alumnado presente en el centro ha estado garantizada en todo momento. Han tenido que intervenir las fuerzas de seguridad, que han tenido que gestionar el incidente y están realizando las actuaciones correspondientes. Tanto los protagonistas del incidente como el resto del alumnado han sido atendidos y se encuentran en buen estado. Desde el centro queremos transmitir un mensaje de tranquilidad y confianza en las medidas adoptadas, tanto por el centro como por las fuerzas de seguridad".

También el ayuntamiento ha emitido un comunicado en el que llama a la "prudencia y responsabilidad" e informa de que "la Policía Local de Foios ha prestado la colaboración que le ha sido requerida dentro de sus funciones".

europapress.es

El Ministerio de Educación convoca los Premios STEAM para proyectos que fomenten la ciencia y tecnología entre las niñas

MADRID 18 Jun. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes ha abierto la convocatoria para los 'Premios Alianza STEAM por el talento femenino, niñas en pie de ciencia'. Estos galardones reconocen proyectos educativos, materiales curriculares e innovaciones educativas o formativas que persigan el impulso de las vocaciones de las niñas y jóvenes en las disciplinas vinculadas a las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, según ha informado el Ministerio.

Dicha convocatoria, que se abrió oficialmente el pasado 7 de junio, permanecerá abierta hasta el 6 de julio a las 15.00 horas. Los galardones se reparten en cinco categorías: Educación Infantil y Primaria; Educación Secundaria y Bachillerato; Formación Profesional Básica, Grado Medio y Grado Superior, y entidades u organizaciones públicas o privadas.

En esta convocatoria se concederán un total de doce premios. La dotación de cada una de las modalidades será de 10.000 euros, de los cuales 5.000 euros corresponden al primer premio, 3.000 euros al segundo premio y 2.000 euros al tercer premio. Además, se podrán otorgar hasta ocho menciones honoríficas. Los proyectos educativos, materiales curriculares o innovaciones educativas y formativas, deberán haberse realizado durante los dos años anteriores a esta convocatoria. Y la solicitud de participación será presentada de forma telemática accediendo a la oficina virtual del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los rescoldos de una PAU accidentada en España, cuyas incidencias arrancaron en Galicia, llegan incluso al juzgado

Ceros en euskera y quejas que han llegado hasta el Parlamento catalán por la prueba de Matemáticas se suman a los incidentes registrados en dos materias en la comunidad. Pese a todo, el porcentaje de aprobados marcó un máximo entre los gallegos

R. S. Santiago 19 JUN 2026

Han pasado ya dos semanas desde el último examen de la convocatoria ordinaria de selectividad en Galicia, pero solo este jueves los jóvenes que reclamaron, previsiblemente más de los habituales por las incidencias en Historia de España y Dibujo Técnico, pudieron conocer la calificación definitiva que les abrirá, o no, las puertas a las titulaciones deseadas.

A pesar de que este año el porcentaje de aprobados en la prueba de acceso a la universidad (PAU) ha batido récords, los errores en dos pruebas suscitaron las protestas de toda comunidad educativa, desde alumnado a padres y docentes, pero también de la Xunta, que exigió a la CiUG, encargada de gestionar todo el proceso, la asunción de responsabilidades y que aceleró su intención de reformar la selectividad en Galicia para ganar un rol más activo.

No obstante, Galicia no fue la única comunidad afectada por incidencias. En Cantabria, donde unos 900 alumnos tuvieron que repetir parte de la prueba de Biología, la situación ha llegado a los tribunales: la familia de una alumna quiere que la justicia dilucide si la prueba se desarrolló en condiciones de igualdad. Según su letrado, la incidencia «pudo alterar el desarrollo normal del examen».

Suspensos con ceros incluidos en el País Vasco

En el País Vasco también ha habido polémica por los suspensos, incluidos numerosos ceros, en Euskera en centros de Bizkaia, de lo que derivaron numerosas reclamaciones. El lehendakari, Imanol Pradales, reconoció que es un «asunto bastante raro».

En La Rioja el problema está en Matemáticas, que casi suspendieron la mitad de los alumnos, con una caída de la nota media de dos puntos respecto a años previos. Profesores y progenitores advierten que los riojanos pueden verse perjudicados respecto al alumnado de otras comunidades y las organizaciones de padres instan a mantener la nota de Bachillerato si no se encuentra otra solución.

Igualmente, las Matemáticas estuvieron tras la polémica en Cataluña, donde las quejas de las familias llegaron al Parlament a través del grupo parlamentario de los Comuns. Esta formación preguntó al Govern si la dificultad de la prueba se adecuaba a los 90 minutos previstos y reclaman datos sobre los resultados, además de una comparativa con años anteriores.



“Aprobar es fácil, el juego está en las centésimas”: ¿por qué casi todo el mundo supera la Selectividad?

Cada año surge el debate sobre lo adecuado de un examen que aprueba un 95%, una conversación que obvia que los filtros están antes y que realmente pasan la selectividad dos de cada tres jóvenes en edad de hacerla; los expertos explican que no es un examen de aprobar o no, sino de ordenar al estudiantado

Daniel Sánchez Caballero. 20/06/2026

En 2010, un 91% de las personas que se presentaron a la Selectividad la aprobaron. La cifra se mantuvo más o menos estable, en ligera ascensión, durante esa década. En 2019, el año previo a la pandemia, llegó a un 94,5%. En el curso del coronavirus, con la educación a distancia y todos los problemas que trajo, se levantó la mano con la prueba y más de un 96% obtuvo una nota media superior a un 5. Esa estadística se ha consolidado, y desde entonces no baja del 95%.

Estos números llevan a algunos a pensar que la Selectividad es una prueba que aprueba todo el mundo y que, por tanto, no vale para nada. Un debate que se da tanto dentro del sistema educativo como a nivel social —el tertuliano Juan del Val dijo en televisión hace unos días que es una “mierda de examen” por esta razón—. El problema de este razonamiento, rebaten expertos, es considerar la prueba de acceso a la universidad como un examen de aprobar o suspender.

“El sistema está organizado para que no la suspenda casi nadie”, explica Isabel Cantón, profesora emérita en la Universidad de León. “No puedes pretender que después de dos años de clase, en los que te ha evaluado tu

profesorado, después de haber aprobado unas decenas de asignaturas, venga alguien a suspenderte. No es una prueba para suspender, es para clasificar y categorizar al alumnado”, elabora.

Un argumento similar al que esgrime Juan Manuel Moreno, catedrático de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales de la UNED. “Si la Selectividad es de facto un examen de graduación y para presentarte a él has tenido que aprobar el Bachillerato, se espera que apruebes. Acabas de terminar el curso y te examinas de esas mismas materias, tiene sentido una tasa de aprobados alta. Pero la Ebau (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, aunque no es ya el oficial en la ley, que es PAU) da una idea de que es una prueba con doble función, la graduación, sí, pero también el acceso a la universidad. El juego de la Selectividad no es aprobar, son las centésimas, si te da la nota para tus propósitos”, razona.

Y ese es un melón que ha explotado en los últimos años con una inflación de notas generalizada que ha tenido gran impacto en el estudiantado. Entre el curso 2015-2016 y el 2021-2022, la nota media de la Selectividad pasó de un 8,75 a un 10,34 (sobre 14), según el informe *La subida de las notas de Selectividad: ¿Inflación o competición?*, elaborado por EsadeEcPol.

Más allá de las razones —que el informe achacaba a los cambios en la prueba, como reducir la optatividad o elevar al 60% el peso de la nota del Bachillerato en la final—, el estudiantado ve cómo cada centésima de nota cuenta para acceder a determinados grados: si en 2015-16 solo había cuatro carreras en toda España que exigieran más de un 13 (sobre 14), el curso pasado fueron 73. Hace diez años un 5 de media garantizaba plaza en una de cada tres carreras que ofrecían las universidades públicas; hoy con ese aprobado raspado solo se opta a una de cada cuatro. La nota media de acceso ha pasado del 6,85 al 8,05.

Esta espiral ha provocado que la competitividad suba a un círculo vicioso: cada vez hacen falta notas más altas para entrar a determinados estudios, el estudiantado se esmera más y las notas suben más, empujando la línea de corte hacia arriba.

Pero que las notas de corte se estén disparando no es solo culpa de la Selectividad: el estancamiento en la oferta de plazas en la universidad pública —se ofrecen hoy, *grosso modo*, las mismas que hace una década— es responsable en buena medida de la situación. En cualquier caso, como explica Moreno, el estudiantado es consciente de que Bachillerato y Selectividad son una competición desde el primer día y que unas centésimas te pueden dejar fuera del grado deseado. Es la paradoja de la Selectividad: sacar el examen es fácil, pero cada vez hay más presión.

El filtro está antes

Esto sucede porque los filtros están antes. Para aprobar la Selectividad hay que llegar a la Selectividad, una obviedad que a veces se excluye del análisis. La también conocida como PAU solo la realizan quienes quieren llegar a la Universidad. Por el camino se ha quedado todo el que va a una Formación Profesional (FP), deja de estudiar a los 18 años o antes e incluso el 10% del estudiantado que no aprueba el Bachillerato.

En cifras, en España había matriculados en todo el sistema educativo unos 450.000 jóvenes de 17 años el pasado curso, pero la Selectividad la realizaron 320.000, incluyendo la convocatoria extraordinaria. De esos, aprobó un 95%. Traducido, de los 450.000 estudiantes, aprobaron la prueba 304.000. Un 67,5%, dos de cada tres (y estos datos no incluyen siquiera al 10% de los jóvenes que a esa edad ya no estudian).

Sea como sea, para Cantón la prueba sigue siendo necesaria. “Es una herramienta eficaz y hasta barata”, explica, “porque no hay recursos para que todo el mundo estudie lo que quiere. En las carreras técnicas faltarían laboratorios, instalaciones, recursos...”, elabora.

Moreno tiene más dudas. “Es el sistema menos malo que tenemos. Yo no estoy particularmente contento con él, tiene problemas muy serios”. Y establece un paralelismo para explicarse: “Tenemos un deporte, que es la Selectividad, que se juega en todo el país, pero en el que los goles que se marcan en un campo no valen exactamente lo mismo que en otro”, dice en relación a la también recurrente polémica de que los exámenes sean distintos en cada comunidad autónoma, pero la nota sirva para toda España. “Es un problema no menor, pero que el país asume como parte del coste del sistema político que tenemos”, reflexiona.

¿Es necesaria la Selectividad? “La prueba y la política de acceso a la universidad en los últimos 50 años es lo que ha permitido la expansión espectacular del acceso a la universidad en nuestro país y que hayan conseguido llegar sectores, colectivos, que no estaban representados en absoluto”, sostiene, a la vez que defiende la necesidad de cambios en el sistema.

¿Mide conocimientos?

De lo que no se habla tanto es de las otras dos funciones que la ley le otorga a la selectividad: “Mide la madurez académica y los conocimientos adquiridos en el Bachillerato, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios”, explica la Lomloe. Y aquí la Selectividad sí suspende, coinciden los expertos.

“Para medir en conocimientos se exigen pruebas muy estrictas, contrastadas, y en Selectividad eso no se hace, sería imposible”, desliza Cantón. “No hay instrumentos de validación de la prueba”, sostiene.

Antonio Amante, expresidente de la asociación de estudiantes Canae, opinaba en esta entrevista que la PAU lo que mide es “la capacidad de memorizar y de retener información a corto plazo”. Canae siempre ha defendido que la nota de referencia para acceder a la universidad debería ser la del Bachillerato, “donde un estudiante puede desarrollarse —su esfuerzo, su trabajo, los conocimientos adquiridos de una manera más integral— y su profesor observarlo durante dos años”.

El problema que tiene la propuesta de Canae, y son conscientes en la asociación, es que repetidos estudios sostienen que los centros privados inflan las notas de su estudiantado, que obtiene sobresalientes y notables en una proporción que luego no se traslada a la Selectividad. Con datos de 2022, el Observatori del Sistema Universitario de Catalunya mostró en su informe *Notas de acceso a la universidad, ¿son equitativas?* que un 27,4% de los estudiantes de centros privados puros obtuvo entre un 9 y un 10 en la secundaria postobligatoria, un 23,9% hizo lo propio en los concertados y y 17,9% en los públicos. Peor luego en la Selectividad todo se comprime: el alumnado que proviene de centros privados que saca sobresaliente se queda en el 8,1%; en los concertados en el 5,4% y en los públicos en el 5,3%.

¿Predice el rendimiento futuro?

Tampoco acierta la Selectividad en la segunda cuestión de la ley. “No es un buen predictor académico”, sostiene Cantón, aunque “suele haber una buena correlación directa entre la nota del alumno y su rendimiento posterior”, admite.

Moreno, que lleva décadas estudiando la prueba, explica que “cuando decides sobre el acceso a estudios muy demandados, con nota alta, y lo haces mirando hacia atrás y además el peso del expediente [de la nota de Bachillerato] es del 60% [y el de la selectividad el restante 40%] es obvio que para cada tipo de estudios la validez predictiva de lo que llamamos EBAU no diría que es bajísima, pero sí dudosa y en algunos casos débil, porque estás haciendo una evaluación hacia atrás, no estrictamente para medir tu potencial académico en unos estudios determinados”, sostiene. Eso se podría conseguir con pruebas específicas de acceso para cada uno de los estudios, pero eso nunca se ha considerado en España“ [con alguna excepción, como las universidades catalanas, que hacen una prueba propia para Magisterio], reflexiona.

Parte del problema, continúa Moreno, es que, “dado que estos sistemas de acceso competitivo son una cosa políticamente delicada, los incentivos de los actores para cambiar el sistema son limitados. Es un examen, una política, que cambia muy despacio y de manera casi siempre marginal. El balance histórico es positivo”, pondera, “pero es un elemento de nuestra política educativa que está pidiendo a gritos algo más que un retoque”, cierra.



La Junta de Andalucía volverá a unir plazas de maestros y de Secundaria en las oposiciones de 2027: "Cubriremos todas las vacantes"

La planificación de la Junta de Andalucía establece que todas las especialidades deben tener al menos una convocatoria cada tres años y se prevé un elevado volumen de jubilaciones en los próximos años

Javier Alonso. Sevilla 20 JUN 2026

La Junta de Andalucía se marcó como objetivo convocar 14.000 plazas de Primaria, Secundaria y conservatorios entre los años 2025 y 2026. Una vez cumplida esa meta con las oposiciones que se han celebrado este sábado, la Consejería de Desarrollo Educativo trabaja ya con la estrategia de los próximos años. Para 2027 volverá a unirse plazas de maestros y de especialidades de Secundaria y a partir de ahí se plantea una programación con una previsión de alcanzar un elevado volumen de puestos disponibles debido al incremento previsto de las jubilaciones.

"A quiénes no consigan plaza en estas oposiciones, queremos decirle que vamos a seguir convocando. Si no este año, lo conseguirán en otro", explica la consejera de Desarrollo Educativo Carmen Castillo. Este año 2026, las oposiciones se han centrado en Secundaria y Conservatorios, además de la primera convocatoria en 20 años de puestos de catedráticos de instituto. El año que viene volverán a unirse los distintos procesos con una convocatoria con plazas de Primaria y Secundaria que se prevé más numerosa que la de 2026, con 21.000 aspirantes.

"Nuestro objetivo es ir cubriendo todas las plazas que vayan quedando libres. Tenemos una previsión de jubilación en los próximos años elevada por todos los que entraron en un mismo periodo en la función pública. Y el objetivo es cubrirlas todas", apuntó la consejera de Desarrollo Educativo.

Todas las plazas convocadas una vez cada tres años

El modelo diseñado por la Consejería de Desarrollo Educativo establece que todas las especialidades, sean cuales sean, se convoquen al menos una vez cada tres años con todas las plazas que hayan quedado

vacantes. En algunas, con un mayor volumen la periodicidad será mayor, mientras que en otras más especializadas se establece ese mínimo.

Así, las especialidades que no hayan salido en la convocatoria de 2026 de Secundaria se podrán incorporar en los procesos del próximo año. Al igual que ocurre con las de Primaria que este año se han dejado congeladas debido al elevado volumen de plazas convocadas los últimos años y a la bolsa existente de interinos.

Un 70% ya se han presentado con anterioridad

La convocatoria de 2026, que no tenía plazas reservadas para maestros de primaria, ha contado con menos aspirantes que la de años anteriores. La mayoría de los aspirantes, en torno a un 70%, repetían y de hecho ya formaban parte de alguna de las bolsas existentes.

De los admitidos en el procedimiento selectivo de este sábado 20 de junio, un total de 8.794 son personal interino. El número se eleva hasta los 15.036 si se incorporan el resto de personas que están en las bolsas aunque no tengan tiempo de servicio.



El fin de curso más caliente de la educación valenciana: radiografía de un conflicto sin precedentes

La huelga del profesorado para exigir mejoras laborales y salariales marca el año en las aulas, que acaba con el anuncio de mejoras por valor de más de 3.300 millones hasta 2031, pero deja abierta la batalla entre el Consell y los docentes, junto a la amenaza de nuevas movilizaciones en septiembre

A. Fajardo. 20 JUN 2026

El curso 25-26 se ha despedido en la Comunitat Valenciana con una imagen para la historia: una huelga del profesorado que durante un mes ha sacado a miles de docentes a las calles para reivindicar mejoras laborales y salariales y una mejor atención al alumnado, pero que llega al verano sin una solución definitiva y con la idea de que en septiembre, a la vuelta de las vacaciones escolares, la movilización volverá a activarse.

El paro en las aulas, del 11 de mayo al 11 de junio, ha terminado convirtiéndose en la mayor movilización de los trabajadores de la enseñanza pública desde 1988. Aquella fue a nivel nacional, duró 22 días y se consiguieron gran parte de las demandas laborales y salariales de manera progresiva. Aunque el estallido de la actual crisis educativa se ha producido este curso, el conflicto hunde sus raíces en una acumulación de reclamaciones que el profesorado considera desatendidas desde hace tiempo, pero tras una legislatura en la que los profesionales aseguran haber llegado al límite porque su situación ha empeorado.

Lo extraordinario de esta lucha ha sido que los cinco sindicatos educativos, con distinto perfil ideológico, han denunciado recortes de personal, incremento de la burocracia, dificultades para atender la inclusión educativa, infraestructuras insuficientes, retrasos en las sustituciones de bajas, pérdida de poder adquisitivo y falta de interlocución política desde el inicio de la legislatura. Todo este cúmulo de carencias hizo que las organizaciones mayoritarias, STEPV, CC OO y UGT, junto a CSIF y el apoyo de ANPE, alentaran a los trabajadores a alzar la voz en una batalla en la que el más de centenar de asambleas de docentes del territorio autonómico se ha convertido en un motor clave para la movilización.

Y así, entre una mezcla de indignación, frustración, pero también fuerza, unidad y orgullo de formar parte de la enseñanza pública, la marea verde de profesores decidió decir basta y echarse a la calle casi a diario durante las 31 jornadas que ha durado la huelga. Todo ello a costa de perder una media de 150 euros al día por profesional, lo que ha implicado descuentos en la nómina de más de 3.000 euros para los docentes que han secundado casi al completo una movilización que durante las primeras semanas fue masiva (con más de un 40 % de seguimiento, según la Conselleria de Educación, un 90 % según los sindicatos), pero que por su alto coste económico fue desinflándose y haciéndose insostenible para la gran mayoría en los últimos días.

Mensajes como «la vocación no lo aguanta todo», «la educación es un derecho no una limosna», «no son números son niños», «queremos enseñar, no sobrevivir» han dado una idea a lo largo de este mes de los dramas denunciados por los profesores. Desde aulas masificadas, barracones, falta de personal para la inclusión educativa, ausencia de climatización, exceso de burocracia, pérdida del poder adquisitivo después de casi dos décadas sin una subida salarial por parte del Consell, hasta los más particulares, como goteras, ratas, la supresión de ciclos de FP, la eliminación del Bachillerato de Artes en centros con baja demanda, falta de conserjes, administrativos, etc, son algunos de los principales lastres que han visibilizado los docentes.

Para hacer frente a estos problemas, los profesores comenzaron reclamando cobrar 500 euros brutos más al mes; una drástica bajada de ratios de hasta un 43 %; la recuperación del refuerzo de las plantillas previsto en 2023, junto a la creación de 2.000 plazas nuevas; sustituciones inmediatas de las bajas; la climatización de

todos los centros en un plazo de dos años; finalizar el Plan Edificant, así como la protección del valenciano. Demandas que la conselleria llegó a cuantificar en más de 2.400 millones de euros anuales, a lo que respondió que eran «imposibles de asumir», escudándose en la «infrafinanciación autonómica».

Sin embargo, el alcance de la protesta, el creciente desgaste político y la dimensión nacional que alcanzó el conflicto terminaron por forzar un cambio de rumbo en el Consell de Pérez Llorca. La Generalitat dejó atrás una primera fase caracterizada por el enrocamiento, los desencuentros y una escalada de tensión alimentada por declaraciones polémicas (como las que cuestionaban las bajas del profesorado) y acabó abriendo la puerta a cesiones.

Puntos claves del conflicto

Uno de los primeros hechos que le permitió empezar a desbloquear la crisis se produjo en la tercera semana de huelga. La ruptura de la unidad sindical, que había caracterizado esta lucha histórica de profesores, llevó al Consell a alcanzar su primer acuerdo el 25 de mayo. Dos de los tres sindicatos que componen la mesa sectorial de Educación, CSIF y ANPE, firmaron la subida salarial de 200 euros mensuales en tres años ofrecida por la Conselleria de Educación, con la novedad de que el último tramo podría ser mayor debido a la subida del IPC y con la incorporación de seis días de libre disposición para el profesorado. Aunque STEPV, CC OO y UGT rechazaron el ofrecimiento y representan el 70 % de la mesa de negociación, al departamento de Camen Ortí le sobró para desencallar un punto clave de este conflicto, aunque fuera solo con el apoyo de dos fuerzas sindicales, como ocurrió en Cataluña.

A partir de ese momento, el escenario comenzó a cambiar. Consciente de que alcanzar un acuerdo global con las cinco fuerzas sindicales se había convertido en una misión prácticamente imposible, el departamento de Ortí optó por centrar los esfuerzos en la consecución de acuerdos parciales que permitieran, al menos, rebajar la tensión y el creciente malestar en las calles.

Paralelamente, CSIF decidió desmarcarse de la huelga con el argumento de priorizar la vía del diálogo, posición que compartió con ANPE. Ambos sindicatos respaldaron la propuesta salarial del Consell sin someterla previamente a consulta entre sus bases.

Tras el cierre en banda de la mayoría sindical a aceptar los ofrecimientos que siguió realizando el Consell, al considerarlos muy lejos de las necesidades reales en las aulas, el conflicto acabó enturbiándose en su cuarta semana. El *president* valenciano acusó a STEPV, CC OO y UGT de coaccionar a los docentes y y estos optaron por plantar a Educación en reuniones temáticas a las que tampoco acudían ni la consellera ni el secretario autonómico.

Sin embargo, el agotamiento de los docentes ya se hacía insostenible, las movilizaciones comenzaron a reducirse para dosificar esfuerzos y en la quinta semana de la huelga, a dos para que acabara el curso de forma oficial, comenzaron a producirse los primeros acercamientos. Aunque el departamento autonómico siguió ofreciendo mejoras para tratar de salir del largo túnel y de convencer, al menos, a sus sindicatos afines, volvió a encontrarse con un muro generalizado.

Finalmente, solo consiguió sacar adelante tres acuerdos parciales, pero ninguno con el consenso de todos, los dos últimos fueron para simplificar la burocracia (con todas las fuerzas, salvo ANPE) y para «promocionar» el valenciano (solo con CSIF). Pese a ello, los sindicatos mayoritarios acabaron suspendiendo el paro en las aulas tras recibir el aval de más de 12.500 docentes en una encuesta en la que participaron 30.500 trabajadores (de más de 70.000 que hay en activo). El 71 % de los profesores que respondieron optaron por retomar las clases de forma temporal, aunque nueve de cada diez rechazó firmar un acuerdo global con el Consell.

Dos diagnósticos distintos

La Generalitat sostiene que ha puesto sobre la mesa «la mayor inversión educativa de la historia reciente valenciana», con un paquete de medidas valorado en más de 3.300 millones de euros hasta 2031. El Consell defiende que su propuesta incluye mejoras salariales, reducción de ratios, refuerzo de plantillas, inversiones en infraestructuras, medidas de inclusión y simplificación administrativa.

Sin embargo, los sindicatos consideran que gran parte de esas medidas son insuficientes, carecen de concreción o se aplazan demasiado en el tiempo. A su juicio, muchos compromisos se apoyan en calendarios que se extienden hasta finales de la década y no responden a los problemas que los centros sufren actualmente.

Entre las principales medidas destaca la mejora retributiva del profesorado, que según la conselleria situará a los docentes entre los mejor remunerados de España, lo que contradicen los sindicatos mayoritarios, porque advierten de que cuando se complete la subida salarial en 2028 de 200 euros mensuales brutos se quedará corta por la inflación y sostienen que el resto de comunidades se situarán por delante.

Asimismo, el departamento de Ortí ha defendido su oferta para bajar los ratios hasta "alcanzar los niveles más bajos de la historia de la Comunitat Valenciana", pero los cinco sindicatos se negaron a esperar al curso 29-30 para contar con 22 alumnos en Infantil y Primaria, 25 en Secundaria y 28 en Bachillerato.

Frente al anuncio de la contratación de 5.000 nuevos docentes durante los próximos años, la mayoría sindical insiste en la urgencia de recuperar el personal recortado, demanda más orientadores, así como acortar los

plazos para sustituir las bajas, porque sostiene que esperar ocho días lectivos es insostenible. También pide que los interinos puedan cobrar durante el verano, además de garantizar el profesorado experto y especialista de FP.

Mientras Educación defiende el "importante avance en infraestructuras educativas, con una inversión conjunta de 1.410 millones de euros hasta 2029", las organizaciones sindicales coinciden en que no se da respuesta a corto plazo a los problemas estructurales y piden reducir los tiempos.

En materia de inclusión educativa, el Consell ha anunciado la creación de al menos 36 nuevas aulas UECO (que pasarán a tener ocho alumnos por clase, de 10 que hay ahora) durante el curso 2026-2027, lo que supondrá la incorporación de 108 profesionales especializados en atención a la inclusión. Asimismo, se incrementará un 30 % el número de profesionales de Educación Social y se crearán entre 130 y 140 nuevas plazas de profesorado de Audición y Lenguaje. Todo ello "insuficiente" para los sindicatos, que también reclaman plazos y plazas concretas.

El valenciano ha sido otra pieza de la discordia. Solo CSIF ha apoyado el plan para proteger la lengua cooficial basado en la formación del profesorado, con especial atención a las comarcas de predominio castellano. STEPV, CC OO y UGT insisten en derogar la Ley de Libertad Educativa. Por su parte, ANPE defiende un modelo plurilingüe de castellano, valenciano y de una lengua extranjera y niega que esto esté garantizado.

Los estudiantes han sido los principales afectados por la movilización en plena recta final del curso. Las jornadas de huelga han alterado el ritmo normal de las clases, han obligado a suspender temarios, propuestas y trabajos de fin de curso, además de excursiones y festivales. Para evitar el daño en Selectividad, Educación impuso servicios mínimos del 100 % en segundo de Bachillerato, con tal de garantizar las evaluaciones y en los institutos también obligó a que ningún alumno se quedara sin sus notas.

Las familias, por su parte, han vivido el conflicto con sentimientos encontrados. Muchas comparten las reivindicaciones del profesorado y reconocen los problemas. Otras muestran preocupación por la prolongación de la huelga y las consecuencias académicas para sus hijos.

La gran incógnita es si el verano servirá para reconstruir puentes. Existen varios escenarios posibles. El primero es una reapertura real de las negociaciones durante el verano, con nuevas cesiones por ambas partes que permitan alcanzar un acuerdo antes del inicio del próximo curso. Y el segundo, el más preocupante para el Consell, es una reactivación inmediata del conflicto en septiembre, si el profesorado interpreta que no se han producido avances en verano. Los docentes ya han advertido de que la lucha no ha acabado.

La presión política tampoco ha desaparecido. El conflicto llega a un año de las elecciones autonómicas y se ha convertido en una de las principales crisis de gestión para el Gobierno valenciano.

EL PAÍS CATALUÑA

Los docentes advierten de que las protestas paralizarán las escuelas el próximo curso

La Asamblea Educativa de Cataluña se reúne en Barcelona para consolidar su estructura

EL PAÍS. Barcelona - 20 JUN 2026

La Asamblea Educativa de Cataluña, que aglutina a los docentes que encabeza las protestas por las condiciones laborales de maestros y profesores, han alertado de nuevo este sábado que el próximo curso escolar volverá a ser agitado y que las protestas alterarán las aulas desde el inicio del primer trimestre. La apuesta por la movilización se ha hecho patente durante la reunión de la plataforma en Barcelona, que ha servido para analizar la situación actual y debatir los futuros pasos a dar en el contexto del actual conflicto educativo, según fuentes sindicales.

La asamblea forma parte del proceso de coordinación impulsado por las asambleas de centro y diversos colectivos docentes que han ganado protagonismo durante el curso 2025-2026, en paralelo a las movilizaciones y huelgas del sector educativo catalán. El objetivo es consolidar una estructura de participación de base, al margen de las direcciones sindicales tradicionales, para debatir y decidir colectivamente las reivindicaciones del profesorado y del conjunto de trabajadores de la educación.

Entre sus demandas figuran la mejora de las condiciones laborales, aumentos salariales, reducción de ratios, más recursos para la escuela pública y un incremento de la inversión educativa hasta acercarse al 6% del PIB.

La reunión llega después de varios meses de protestas, huelgas y negociaciones entre los sindicatos y el Departamento de Educación. Cataluña cerró ayer un curso escolar marcado por las huelgas de docentes (23 en el último semestre) y el nuevo pacto sellado el pasado 29 de mayo entre el Departamento de Educación, CC OO, UGT y Professors de Secundària (Aspepc), pero sin el sindicato mayoritario, Ustec.

El malestar de la comunidad educativa ha tomado las calles de toda Cataluña, con movilizaciones en las cuatro provincias para reclamar mejores condiciones salariales y laborales, escudándose en la pérdida de poder adquisitivo y la creciente complejidad en las aulas del territorio durante los últimos años.

europapress.es

El 31% de alumnos cambia de ciudad para ir a la universidad: El 55% de ellos comparte piso y el 24% opta por residencia

Una encuesta de la Fundación CYD revela también que el 18% de los jóvenes utiliza la IA para informarse sobre la elección de grado

MADRID, 21 Jun. (EUROPA PRESS) - Estudiar en la universidad implica un cambio de ciudad para el 31% de los estudiantes, de los cuales, a la hora de escoger nueva residencia, el 55% opta por vivir en un piso compartido y el 24% en una residencia universitaria, mientras que el 8% reside en casa de familiares o amigos, el 6% paga un alquiler individual y el 4% tiene vivienda propia. Las preferencias varían en función del tipo de universidad en la que estudian: el 58% de los universitarios de la pública opta por un piso de alquiler compartido, mientras que en la privada esta cifra baja al 37%, y se incrementan los porcentajes de aquellos que recurren a residencias universitarias (26%) o a vivir con familiares y amigos (14%).

Así lo refleja una encuesta realizada por la Fundación CYD a una muestra de 800 estudiantes universitarios residentes en España con edades comprendidas entre los 18 y los 25 años, cuyas respuestas han sido recabadas a través de una plataforma online habilitada por Ipsos, compañía especializada en análisis de datos y estudios de mercados.

El estudio también revela que la afinidad e interés personal (30%), la vocación (27%) y la inserción laboral (15%) son los principales motivos que decantan la balanza hacia la elección de unos estudios universitarios. Otros motivos son la recomendación de familiares, amigos y profesores (13%), la elección por ajustarse a la nota obtenida (9%) y la opción por estudios universitarios que quedaban más cerca del lugar de residencia (6%).

La vocación tiene un mayor peso a la hora de elegir carrera entre los estudiantes de la universidad privada (31% frente al 26% de la pública), mientras que los estudiantes de la pública se decantan más por la afinidad e interés personal general (31% frente al 24% privada). Además, el 60% de los encuestados considera que no recibió una adecuada orientación académica en el instituto.

Para ampliar y complementar esta orientación, las webs de fuentes oficiales gubernamentales (30%) y con contenido informativo y educativo (36%) se añaden en relevancia a las consultas a amigos, familiares y conocidos (36%). Las visitas presenciales a las universidades (24%), la información a través de redes sociales (21%) y la inteligencia artificial (18%) y las visitas a las ferias del sector (13%) son otras de las alternativas con las que los estudiantes recaban información para tomar la decisión sobre la elección de grado universitario.

INSERCIÓN LABORAL SEGÚN ÁMBITOS DE ESTUDIOS

El Test de Inserción laboral del Ranking CYD muestra la situación laboral de los estudiantes que se graduaron en el curso 2018-2019 al año y a los cuatro años de obtener el título. En el área de la Salud, Medicina tiene la cifra más alta de afiliación a la Seguridad Social a los 4 años con el 92,17%, y una base de cotización media de 41.333 euros, también la cifra más alta de todos los ámbitos. Le sigue Enfermería, con una afiliación del 97,7% a los 4 años y una base media de cotización anual de 35.766 euros. En estos dos ámbitos: la gran mayoría de los graduados tiene un contrato en la categoría de titulados (el 98,2% en Medicina y el 97,7% en Enfermería). En el curso 2023-2024 un 14,6% de los estudiantes cursaba un grado vinculado al ámbito de Salud y servicios sociales.

En el área de Informática, Ingeniería Informática destaca por tener los mejores indicadores: a los 4 años, el 89,77% de los titulados está afiliado a la Seguridad Social y tiene una base media de cotización anual de 36.772 euros. Informática es uno de los ámbitos con menor porcentaje de estudiantes: en el curso 2023-2024, el 4,8% del alumnado de grado del sistema universitario español (SUE) cursaba una titulación vinculada a a este ámbito. En el curso 2023-2024, el 12,4% de los estudiantes del sistema universitario cursaba una de las titulaciones del área de Ingeniería, industria y construcción. En estos campos destacan los resultados del ámbito de Ingeniería Electrónica y de Telecomunicación, con el 86,75% de afiliación a la Seguridad Social a los 4 años y una base de cotización media de 35.327 euros, e Ingeniería Industrial/Producción, con una base de cotización media de 34.582 euros a los 4 años de la titulación.

Dentro del ámbito de Negocios, administración y derecho, que agrupa al mayor porcentaje de estudiantes de grado en España (el 20,9% en el curso 2023-2024), el mejor dato de afiliación a la Seguridad Social se da entre los graduados de ADE, con un 77,24% de afiliados a los 4 años de obtener el título y una media salarial de 29.080 euros. Los titulados en Economía perciben un mayor salario medio, 31.155 euros, con una cifra ligeramente inferior en afiliación, un 73,59%. Tanto en ADE (34,8%) como en Economía (45%) menos de la mitad de sus graduados están clasificados en la categoría de titulados. Por su parte, el 61,64% de los

graduados en Derecho está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años, con un salario medio de 31.140 euros.

Educación presenta un alto porcentaje de contratación: el 78,68% tiene contrato a los 4 años de obtener el título, pero es el ámbito donde sus profesionales graduados tienen la base media de cotización más baja a los 4 años: 24.546 euros. En el curso 2023-2024, el 12,1% de los estudiantes de grado cursaba una titulación vinculada a este ámbito.

En Ciencias Sociales, en Sociología el 65,29% de los graduados está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años y percibe un salario medio de 30.460 euros, mientras que en Periodismo el 76,26% de los titulados está dado de alta en la Seguridad Social a los 4 años y presenta una base media de cotización anual de 25.237 euros. En estos dos ámbitos se da una alta tasa de contratación por debajo del nivel de estudios: a los 4 años de graduarse, solo el 36,2% de los contratados en Periodismo y el 23,2% de los titulados en Sociología tiene un contrato en el grupo de titulados (la tasa de empleo acorde más baja de los ámbitos analizados). En el curso 2023-2024, el 13,2% del alumnado de grado pertenecía a estos ámbitos.

LA VANGUARDIA

Francia cierra 845 centros educativos para combatir una de las peores olas de calor de su historia

El Gobierno ha ordenado que también se adapte el horario en al menos 1.800 colegios

Redacción / Agencias. 21/06/2026

Con la previsión de que la ola de calor que estos días afecta a Francia alcance una intensidad equivalente a la registrada en agosto del 2003, que causó la muerte de 15.000 personas, el Gobierno del país ha ordenado el cierre a partir de mañana de al menos 845 escuelas de primaria y secundaria. Las altas temperaturas han puesto en alerta roja desde hoy a 35 del centenar de departamentos franceses.

El ministro de Educación, Edouard Geffray, ha puntualizado en una entrevista concedida a *France 3* que la cifra de centros educativos que permanecerán clausurados durante el día de mañana aún puede ir en aumento y que, además, en otros 1.800 colegios se adaptarán los horarios para que no haya clases en las horas de más calor de la tarde.

Las escuelas y colegios que no abrirán este lunes se encuentran esencialmente en los departamentos en los que se ha activado la alerta roja, la máxima que existe en la escala meteorológica, y que afecta a buena parte del cuadrante suroeste y del centro del país, incluida la región de París. El titular de la cartera de Educación ha reconocido que, de cara a afrontar futuras olas de calor, es necesario adaptar muchos edificios escolares que no fueron concebidos para las altas temperaturas que se están alcanzando en los últimos años a causa del calentamiento global. En Francia hay en total 47.790 escuelas y 6.980 colegios.

Los servicios meteorológicos franceses no solo han activado desde este mediodía la alerta roja en 35 departamentos, sino que hay otros 45 en alerta naranja por una ola de calor que se va a prolongar al menos hasta el próximo fin de semana. De hecho, el servicio oficial de meteorología de Francia ha advertido que no se descarta ampliar la alerta roja a más departamentos. Además, en las regiones en alerta roja estará prohibido consumir alcohol en la calle, para intentar evitar una mayor presión sobre los servicios sanitarios, que están siendo muy solicitados por el calor.

La situación previsiblemente empeorará mañana, ya que se podría marcar el récord histórico de temperatura media en Francia, calculado a partir de una muestra representativa de estaciones meteorológicas, que hasta ahora es de 29,4 grados y se ha alcanzado dos veces desde que existe ese cálculo, el 5 de agosto del 2003 y el 25 de julio del 2019.

Los ecologistas franceses, inspirándose en el permiso climático instaurado en España, pidieron este domingo que se ponga en marcha un dispositivo similar de hasta cinco días al año para proteger a los trabajadores particularmente expuestos al calor, pero también a los afectados por otros desastres como incendios o inundaciones.

La primera ola de calor del año afecta a buena parte de Europa, coincidiendo con el arranque del verano astronómico este domingo, con temperaturas que están siendo inusualmente altas en países como Alemania, Suiza y Gran Bretaña.

El Estado del bienestar se tensiona con miles de médicos y docentes en huelga: “Se le están viendo las costuras”

El profesorado y el personal médico llevan meses mostrando su malestar entre huelgas y manifestaciones pese a la buena marcha macro del país. “No ha habido ningún intento de reforma estructural en las últimas dos décadas, pero el mundo ha cambiado mucho en este tiempo”, explica el sociólogo Luis Miller

Daniel Sánchez Caballero / David Noriega. 21/06/2026

Dos patas del estado del bienestar se tambalean. La educación y la sanidad llevan meses entre huelgas y movilizaciones por todo el país. El profesorado y el personal médico protestan cada uno por lo suyo, pero ambos colectivos expresan un malestar que trasciende la queja económica.

El profesor de Ciencia Política y de la Administración en la Universidad Complutense de Madrid Jorge Crespo señala que “ni siquiera en la etapa de la anterior crisis económica hubo tanta movilización” como la que se está produciendo estos meses. Los recortes y las políticas de austeridad de la década pasada redujeron las retribuciones, se retiró una paga extra y se eliminaron las tasas de reposición (se dejó de contratar funcionarios). Los conflictos actuales no son estrictamente nuevos, pero hay una conjunción de factores que los han hecho coincidir en el tiempo y en amplias zonas del territorio, “en una situación de aparente crecimiento económico, donde parece raro que haya tantas huelgas en marcha o previstas”.

A Luis Miller, investigador del Instituto de Políticas y Bienes Públicos del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), no le sorprenden las protestas. Este sociólogo cree que son fruto del inmovilismo de la administración. “No creo que sea coincidencia [que docentes y médicos estén en huelga]. Desde antes de la crisis de 2008 no ha habido ningún intento de reforma estructural y se están viendo las costuras del sistema. Ha habido algún aumento de sueldo para compensar los recortes, pero se está notando la falta de reformas en dos décadas. En el sector privado, para bien y para mal, cada vez que hay una crisis se produce una reestructuración total. Nacen empresas, cierran otras, cambian estilos de dirección... Nada de esto ha pasado en lo público. Para mí es uno de los dos o tres principales problemas que tiene el país”, reflexiona.

Y ha explotado. En el caso de los docentes, sin que haya pasado nada especial. Y eso, que no haya pasado nada especial que provoque las protestas, habla precisamente de la gravedad de las mismas, cree Miller. “No es una cuestión reciente ni de que no haya presupuestos”, sostiene, es un malestar generado gota a gota, año tras año.

En noviembre, el Gobierno pactó con los sindicatos UGT, CCOO y CSIF un acuerdo para la subida salarial de los funcionarios en un 11% acumulado hasta 2028, que beneficia a buena parte de las personas trabajadoras en huelga y muestra, que en muchos casos, las reivindicaciones no tienen que ver solo con la parte salarial. “La pérdida de poder adquisitivo de los salarios públicos es algo común, pero colectivo a colectivo, las motivaciones son distintas”, considera Crespo.

Las educadoras infantiles reclaman superar los salarios de subsistencia, cercanos al mínimo interprofesional, y que se enmarque su labor como una etapa formativa más y no solamente asistencial. El profesorado, que en el caso de Catalunya ha votado que no a un acuerdo que incluía una subida salarial de 600 euros mensuales, quiere trabajar mejor: que se reduzcan los ratios en las clases, que se rebaje la carga lectiva y que haya más profesionales para poder atender bien al alumnado. En la profesión médica exigen una mayor representatividad, mejorar su categoría profesional y trabajar menos horas.

Sin precedentes recientes

En el caso de los y las médicas, el conflicto escalado a nivel estatal no tiene precedentes recientes. Sí ha habido huelgas y movilizaciones a nivel autonómico, pero desde la Confederación de Sindicatos Médicos, una de las organizaciones que ha convocado los paros semanales que vienen produciéndose una vez al mes desde febrero, no recuerdan una situación similar en los últimos años. De hecho, el punto de inflexión ha sido el nuevo Estatuto Marco, la primera reforma en más de 20 años, desde que se transfirieron las competencias en sanidad a las comunidades autónomas, en 2002.

Aunque CESM convocó en octubre de 2020 una serie de paros por la aprobación de medidas excepcionales para cubrir las necesidades asistenciales derivadas de la covid-19, solo se celebró una jornada de huelga. La convocatoria terminó suspendiéndose por la llegada de una nueva ola de contagios. Desde entonces, los sindicatos han ido apretando en diferentes comunidades autónomas. En 2023, hubo conflictos en Madrid, Catalunya, Baleares, Andalucía, Aragón, Extremadura o Navarra, Cantabria, Galicia o Murcia.

Los sindicatos de la mesa de negociación del Estatuto Marco —CCOO, UGT, CSIF, Satse-FSES y CIG-Saúde— sí amenazaron a finales de 2025, en el marco de las conversaciones para alcanzar ese nuevo marco jurídico con una huelga indefinida en todo el Sistema Nacional de Salud, que acabó suspendiéndose tras lograr un preacuerdo con Sanidad.

El conflicto que guarda más similitudes con el actual tal vez sea el de 1995, cuando varios miembros del comité de huelga llegaron a encerrarse en el Insalud antes de la transferencia competencial. Ya entonces los sindicatos médicos reclamaban una mesa técnica y mejoras en la jornada laboral, así como un incremento salarial de hasta 100,000 pesetas mensuales en tres años. En aquel momento, como recoge la hemeroteca, la ministra del ramo, la socialista Ángeles Amador, llegó a acusar a los convocantes de “vender un engaño con mala fe”.

Esas palabras recuerdan a las de la actual titular de Sanidad, Mónica García, que ha acusado al Comité de Huelga de no ser “honestos” con los profesionales y de “deslealtad” en una negociación que está ya enrocada y por la que los sindicatos del ramo también han pedido otro interlocutor y la intervención del presidente del Gobierno, Pedro Sánchez.

Un malestar a fuego lento

El sector de la enseñanza lleva ya al menos dos años de protesta en protesta. En este caso —por el momento— son autonómicas y se dirigen contra los Gobiernos de las comunidades, pero el malestar es generalizado y se ha manifestado de norte a sur y de este a oeste en un constante **in crescendo** que ha acabado explotando esta primavera en Madrid, con las educadoras de Infantil, Catalunya y la Comunitat Valenciana. Pero antes habían sido Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Euskadi, Extremadura o Galicia.

El precedente más parecido fueron las huelgas contra los recortes de la pasada década, que acumularon 12 días de huelga, pero nunca había habido paros indefinidos de tanta duración como ahora: las educadoras de Infantil llevan desde abril en Madrid y los docentes valencianos estuvieron cuatro semanas seguidas.

El factor diferencial de estas protestas está en que la reivindicación salarial solo es una más en una serie de exigencias. El descontento viene cociéndose a fuego lento desde hace años. “La sensación de no llegar, de sobrecarga, está ahí desde que yo empecé como profesor”, cuenta Héctor Adsuar, responsable de Pública en la Federación de Enseñanza de CCOO, “y desde que soy delegado sindical estamos con las mismas reivindicaciones”. No son pocos años en ninguno de los dos casos.

Los males que agitan la profesión se pueden resumir en “cada vez más exigencias, pero sin recursos para realizarlas”, sostiene Adsuar. Y a la cabeza de todas ellas está la atención individualizada a la diversidad que impone la ley. El problema es que la Lomloe estableció esta medida, pero lo hizo sin proveer recursos para cumplir y sin obligar a hacerlo a las comunidades autónomas, que tienen las competencias. Y cada vez hay más alumnado con necesidades educativas, fruto a medias de los avances en el diagnóstico y de una mayor concienciación.

Y el profesorado no llega. Comisiones Obreras publicó un informe a principios de curso en el que calculaba que la diversidad en las aulas ha crecido un 75%, mientras los recursos para atenderla lo han hecho un 25%. “Es una combinación letal”, explica Adsuar. Una burocracia que aplasta, poca consideración social, el empeoramiento del ambiente en clase o incluso, estas semanas, el calor insostenible en los centros están disparando la desafección del profesorado hacia su trabajo, como ya advertía un informe de Esade del pasado mes de marzo.

“Las soluciones siempre son lentas”

Con estos conflictos en marcha, a los que se suman otros sectores específicos en determinados puntos del territorio, como los bomberos que han convocado paros parciales durante este mes en Murcia y mantienen protestas en Madrid, el experto en gestión pública Crespo advierte que “cuando se habla de la administración, las soluciones siempre son lentas”.

Miller se declara “pesimista”, también porque la política, que es donde están las soluciones, ha cambiado. “Los gobiernos son muy inestables, no hay mayorías. Durante las tres primeras décadas de la democracia pasaba que un partido llegaba al gobierno, entraba con mucha fuerza y durante esa primera legislatura hacía cambios de verdad. Eso se ha perdido”, advierte. Y nadie se atreve a realizar las reformas que, opina el investigador, necesita el país.

EL **MUNDO**

La Universidad vasca reduce de 76 a 11 los 'ceros' en el examen del euskera que penalizan a alumnos castellanohablantes en la PAU

El rector Bengoetxea reconoce ahora que los examinadores sí saben de qué colegios son los alumnos a los que evalúan. 4.223 alumnos (33,8% del total) han exigido la revisión de sus pruebas

Josean Izarra. Vitoria. Lunes, 22 junio 2026

La Universidad vasca ha retocado 65 de los 76 'ceros' con los que un corrector de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) castigó a alumnos castellanohablantes de colegios concertados de Vizcaya. El rector Joxerramon Bengoetxea ha reconocido hoy que los examinadores de la selectividad vasca sí saben de qué ikastolas, colegios e institutos proceden los alumnos a los que se corrige cuya identidad está protegida por la utilización de códigos. El total de 'ceros' en el examen de euskera en la PAU ha ascendido a 168, según datos aportados por la consejera de Educación Begoña Pedrosa que ya reclama cambios de calado incluido el conocer la identidad de los correctores de cada uno de los 41 tribunales que este año han corregido a más de 13.000 estudiantes vascos.

El rector Joxerramon Bengoetxea se ha escudado hoy en las garantías del "proceso" de la PAU para intentar surfear sobre el escándalo de la penalización con 'ceros' en el examen de euskera sufrida por 168 alumnos, la mayoría de centros concertados de Vizcaya que utilizan el castellano como lengua vehicular. Pese a convocar una rueda de prensa sobre esta cuestión y comparecer después de la consejera de Educación Pedrosa, Bengoetxea ha pretendido hoy minimizar el impacto social, político y educativo de las durísimas calificaciones de la última PAU, especialmente en euskera.

Según el rector, alumnos y correctores conocían los criterios de evaluación que incluían una penalización de hasta dos puntos en las materias lingüísticas si se acumulaban errores ortográficos o discordancias. Aferrado a este criterio objetivo (nueve fallos penalizan con los dos puntos negativos), Bengoetxea ha querido justificar la oleada de ceros que, no por casualidad, se han concentrado en los tribunales 11 (80) y 12(28) de un total de 168, siempre con datos de la consejera Pedrosa que Bengoetxea se ha resistido a ofrecer. De hecho la disparidad en las estrategias de comunicación entre la titular de Educación y el rector de la Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) ha visualizado la confrontación institucional latente que ha provocado la PAU.

Bengoetxea ha advertido que además de las 1.778 reclamaciones en euskera también se han sumado otras 1.193 en Lengua y Literatura y otras 1.137 en Inglés. Casi en la mitad de las revisiones (46,8%) la nota ha aumentado aunque el rector no ha aclarado en cuánto y sobre todo si ese incremento es superior a dos puntos lo que abre provoca la revisión automática con una nota definitiva que no está sometida a una media aritmética con las anteriores.

Bengoetxea ha evitado reconocer que a lo largo de su carrera docente nunca a puesto un 0 a sus alumnos en su empeño por legitimar un procedimiento que ha lastrado el potencial académico de cientos de alumnos vascos, especialmente de centros concertados y castellanohablantes. Las evidentes deficiencias del sistema sí que han sido desveladas por la consejera Pedrosa que ha evitado la confrontación directa con Bengoetxea presentando como propuestas de mejoras flagrantes lagunas en la PAU vasca. Pedrosa ha reclamado nuevos protocolos de comunicación interinstitucional con la EHU que no advirtió a Educación sobre lo que estaba pasando con las notas de euskera para después querer hacerle corresponsable de la planificación y corrección de los exámenes.

Además, reclama que se publique la identidad de los miembros de los tribunales correctores cuyo anonimato está ahora blindado. Plantea también que los centros no sean agrupados en determinados tribunales por el "riesgo de concentración de percepción de desigualdad". También reclaman que exista una normativa interna que precise la responsabilidad de una comisión organizadora que teóricamente comparten la EHU y Educación aunque es la Universidad vasca la que controla la formulación de los exámenes, su corrección y su revisión posterior.

Noticias de Navarra

Un estudio revela que el 96% del alumnado de FP usa la IA para aprender

Estudiantes del CI María Ana Sanz constatan el uso generalizado de la inteligencia artificial en FP y advierten de la necesidad de garantizar un utilización crítica, responsable y eficaz

María Olazarán. PAMPLONA 22-06-26

La inteligencia artificial ha dejado de ser una tecnología emergente para convertirse en una herramienta habitual en los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes. Así lo refleja un estudio realizado por estudiantes del módulo de Digitalización de los ciclos de grado medio y superior de la familia de Comercio y Marketing del Centro Integrado María Ana Sanz, que concluye que el 96% del alumnado encuestado utiliza herramientas de IA en actividades relacionadas con sus estudios.

La investigación, desarrollada como proyecto educativo, ha contado con la participación de 469 estudiantes de distintos ciclos formativos de María Ana Sanz, una de las muestras más amplias realizadas hasta la fecha en un centro educativo navarro para analizar el impacto de estas tecnologías en el ámbito académico.

Los estudiantes se organizaron en distintos equipos para diseñar la encuesta, coordinar la recogida de datos, informar a la comunidad educativa y analizar los resultados.

Apoyo al aprendizaje

La principal conclusión del estudio es la integración generalizada de la inteligencia artificial en las rutinas de aprendizaje. El 91% de los participantes afirma utilizar estas herramientas al menos una vez al día con fines educativos. Entre las aplicaciones más empleadas destaca ChatGPT, utilizada por el 78% de los encuestados, seguida de Gemini, con un 11%, además de otras plataformas como Copilot, Meta AI, Claude o DeepSeek.

Lejos de limitarse a la elaboración automática de tareas, el estudio revela que el principal uso de la IA está relacionado con el apoyo al aprendizaje. El 74% de los estudiantes la utiliza para buscar información vinculada a sus estudios, mientras que el 72% recurre a ella para resolver dudas teóricas. Asimismo, un 58% busca explicaciones alternativas a las ofrecidas en libros o apuntes, la mitad la emplea para elaborar resúmenes y esquemas y un 44% para preparar exámenes. Además, cuatro de cada diez alumnos utilizan estas herramientas para simular pruebas y ejercicios prácticos.

La percepción del alumnado sobre el impacto de la inteligencia artificial también es mayoritariamente positiva. El 76% considera que le ayuda a aprender mejor y el 81% reconoce que ha modificado de alguna forma su manera de estudiar.

Uno de los aspectos más destacados del trabajo es la reflexión que los propios estudiantes realizan sobre el papel que debe desempeñar la IA en el sistema educativo. Ocho de cada diez encuestados creen que estas herramientas deberían utilizarse en clase y el 93% aboga por que estén presentes en las aulas, ya sea como recurso de apoyo al aprendizaje o como contenido formativo específico para aprender a utilizarlas bien.

Además, nueve de cada diez participantes ven importante recibir formación específica en inteligencia artificial como parte de su preparación para el mercado laboral.

Replantear los sistemas de evaluación

Para los autores del estudio, el debate va más allá de la presencia de estas tecnologías en la educación, que está más que demostrada, sino sobre cómo garantizar un uso crítico, responsable y eficaz. “Queremos fomentar la reflexión sobre los cambios que la inteligencia artificial está introduciendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje”, explica Koldo Delgado, profesor del Departamento de Comercio y Marketing.

Entre sus conclusiones, los estudiantes apuntan a la necesidad de replantear algunos sistemas de evaluación para garantizar que los conocimientos y competencias adquiridos puedan acreditarse de forma rigurosa.

También proponen abrir un debate sobre la organización de los currículos y las metodologías docentes. En su opinión, sería conveniente reducir parte del peso de los contenidos más memorísticos para dedicar más tiempo a proyectos, actividades prácticas y trabajos desarrollados en el aula bajo la supervisión del profesorado.

A juicio de los autores, el desafío para los próximos años no pasa por prohibir el uso de la inteligencia artificial, sino por encontrar un equilibrio que permita aprovechar su potencial educativo sin renunciar al esfuerzo personal, la adquisición de conocimientos y una evaluación fiable del aprendizaje.

“Los centros educativos tenemos un importante reto por delante y no es otro que enseñar a utilizar la inteligencia artificial de forma adecuada”, afirmó Delgado, quien reconoció que, gracias al proyecto, “los estudiantes han comprobado que la IA puede convertirse en una herramienta de apoyo para el aprendizaje, especialmente para resolver dudas, obtener explicaciones alternativas o preparar exámenes. En otras palabras que no es solo un mecanismo para relizar tareas de forma automática”.

Ahora bien, ese uso sigue estando presente lo que obliga al profesorado a replantearse los sistemas de evaluación. “Cada vez es más difícil distinguir cuándo un trabajo ha sido realizado por el alumnado y cuándo ha sido generado con inteligencia artificial”, afirma Delgado. Por ello, cree que será necesario potenciar actividades desarrolladas en el aula y buscar nuevas fórmulas que permitan acreditar de forma rigurosa los conocimientos adquiridos.

En cualquier caso, este profesor reconoce que “no nos preocupa tanto el uso de la IA como que no utilicen el cerebro. Existe el riesgo de que dejen de pensar y razonar por sí mismos”. Por ello aboga por insistir al alumnado en que la IA es un complemento al aprendizaje y no un sustituto del esfuerzo y del pensamiento crítico.

▣ EL DEBATE

Ya se conocen las notas de la PAU 2026 en toda España: estas son las comunidades con más aprobados

Cataluña ha dado a conocer este martes sus datos, siendo la última comunidad en hacerlo

Rubén Prieto. 23 jun. 2026 -

La nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), la clásica Selectividad, que se ha celebrado por segundo año consecutivo llega a su fin. Este martes, Cataluña ha dado a conocer sus datos, siendo la última región en

hacerlo. En términos generales, un 95,68 % de los estudiantes catalanes ha aprobado las pruebas, un porcentaje ligeramente superior al 94,97 % del pasado año, según los resultados iniciales presentados por la Conselleria de Investigación y Universidades de la Generalitat.

De los 34.859 alumnos matriculados en la fase de acceso, se presentaron 34.642 y aprobaron 33.145, un 95,68%, un porcentaje que la consellera de Investigación y Universidades de la Generalitat, Núria Montserrat, ha valorado como «buenas noticias». Para tener la nota definitiva habrá que esperar hasta la primera semana de julio.

La nota catalana se enmarca dentro de la media nacional, siendo una de las comunidades con mayor nota:

–Castilla y León: en Castilla y León ha aprobado el 98,27 % de los alumnos 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.

–La Rioja: siendo la penúltima región que avanzaba sus datos, el 97,08 % de los alumnos que se han presentado a la convocatoria ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en La Rioja han aprobado, con una nota media de 7,385. El 26 de junio se publicarán las notas definitivas de aquellos alumnos que presenten reclamaciones.

–Navarra: 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.

–Castilla-La Mancha: un total de 8.603 estudiantes de los 8.881 que se presentaron a la fase obligatoria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en el distrito universitario de Castilla-La Mancha superaron con éxito los exámenes, una cifra que supone un 96,87 %, según ha informado el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleabilidad, que concreta que la cifra de suspensos es de 278.

–Extremadura: el porcentaje de aprobados en Extremadura ha alcanzado este año el 96,7 %, lo que supone un incremento de 1,2 puntos respecto a la convocatoria anterior.

–Galicia: el 96,25 % de los alumnos que la semana pasada realizaron en Galicia los exámenes de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) consiguió aprobarla. En concreto, según los datos ofrecidos este jueves por la Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG), han superado la prueba 11.102 de los 11.534 estudiantes que participaron en la fase general.

–País Vasco: el 95,26 % del alumnado presentado ha superado la prueba, lo que supone 11 507 estudiantes aptos de un total de 12 080 que realizaron la fase de acceso.

–Comunidad Valenciana: el 95,23 % de los estudiantes que se han presentado a la convocatoria ordinaria de los exámenes en la Comunidad Valenciana, celebrados del 2 al 4 de junio, ha aprobado.

–Asturias: el 95,12 % de los 4.440 estudiantes que realizaron la fase de acceso de la Prueba de acceso a la Universidad (PAU) en la convocatoria de junio de este año en Asturias ha conseguido superar los exámenes.

–Comunidad de Madrid: el 95,1 % de los estudiantes de la Comunidad de Madrid que se han presentado a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) este curso ha aprobado, es decir, un total de 34.921 jóvenes. Tal como han detallado instituciones como la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), las notas definitivas se publicarán este mismo martes, 23 de junio, tras el periodo de reclamaciones.

–Aragón: el 94,91 % de los 6.348 alumnos de Bachillerato que se han presentado en la convocatoria de junio a la Fase Obligatoria de las pruebas de Prueba de Acceso a la Universidad en Aragón ha aprobado los exámenes.

–Región de Murcia: el 93,7 % del alumnado de la Región de Murcia ha superado la PAU con una media de 6,86.

–Cantabria: el 91,60 % del estudiantado presentado en Cantabria a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) la ha superado, según datos provisionales publicados por el Servicio de Gestión Académica de la Universidad de Cantabria (UC).

–Andalucía: el 90,63 % de los estudiantes presentados a la Fase de Acceso, es decir, la parte obligatoria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en Andalucía, ha logrado el aprobado, lo que supone 38.058 de un total de 41.993 alumnos examinados en esta parte obligatoria, de acuerdo con los datos facilitados por la Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

–Islas Canarias: alrededor del 90,3 % de los estudiantes presentados a la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) en la convocatoria ordinaria de junio ha superado los exámenes, con una tasa de aptos del 91,6 % en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y de en torno al 89,17 % en la Universidad de La Laguna.

–Islas Baleares: el 89,6 % de los estudiantes que se han presentado a la convocatoria ordinaria de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) este mes de junio son aptos.

En el conjunto de todo el país, el 94,65 % de los alumnos han conseguido superar la prueba. Hay que tener en cuenta que una vez se lleve a cabo la convocatoria extraordinaria entre el 30 de junio y el 2 de julio de manera general. Sin embargo, Navarra la realizará esta misma semana, mientras que Asturias –6, 7 y 8 de julio– y Cataluña –2, 3 y 4 de septiembre– lo harán más adelante. Una vez concluyan con sus respectivas

reclamaciones, el Gobierno central recopilará los datos consolidados de todas las comunidades autónomas. A esto hay que añadir que a nivel global, las medias generales no suelen experimentar cambios significativos.

FARO DE VIGO

La Xunta endurece la regulación de las actividades complementarias en los colegios gallegos para el próximo curso

La Consellería de Educación delimita temática, frecuencia y fechas de estas acciones para evitar alterar el funcionamiento ordinario de las clases

X. A. Taboada. Santiago 24 JUN 2026

Las actividades complementarias en las aulas vuelven a ser objeto de una regulación más estricta por parte de la Consellería de Educación. En 2025, en las instrucciones en las que se organizaba el curso que ahora justo acaba de terminar, la Xunta introdujo el concepto de «neutralidad ideológica» y se obligaba a los colegios e institutos a informar a la Inspección Educativa de charlas, excursiones y otras acciones no programadas. Ahora, en las nuevas instrucciones que regirán a partir de septiembre en las aulas, se restringe la realización de las actividades complementarias en temática, frecuencia y fechas. El objetivo es poner orden en la programación que hacen los centros y dejar claro que estas actividades no pueden suponer una alteración significativa del funcionamiento ordinario de las clases «ni la sustitución sistemática» de las tareas regulares de las aulas. Que no se «resienta» la labor docente.

Lo que en las instrucciones del pasado año eran un párrafo, en las nuevas —publicadas ayer en el Diario Oficial de Galicia— se ha convertido en una hoja y media. Lo primero que se deja claro, para cerrar el abanico de posibilidades de las actividades complementarias, es que todas ellas «tienen que guardar relación directa con los objetivos, competencias y contenidos de las distintas áreas, asignaturas o ámbitos».

En este sentido, se manda un mensaje a diputaciones, concellos y otras organizaciones ajenas a la enseñanza. Si estas entidades quieren organizar una actividad sobrevenida —es decir, que no estaba programada en el plan anual del centro—, obligatoriamente tendrán que responder a «criterios de pertinencia pedagógica» y estar vinculada a la programación didáctica del alumno. «En consecuencia, no procederá la participación en actividades que carezcan de una justificación educativa suficiente», se expone en la resolución de la Consellería de Educación, que afecta a las etapas de Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato del curso 2026/27.

Con carácter general y para no alterar las clases, las actividades se tendrán que distribuir en «equilibrio y armonía» a lo largo del año académico, evitando su concentración en determinados periodos, especialmente en los coincidentes con las evaluaciones o con los finales de trimestre, la participación reiterada de los mismos grupos o de determinados niveles educativos y la programación continuada de actividades en los mismos días de la semana.

La frecuencia de las mismas también se delimita. Así, las acciones desarrolladas en el propio centro en horario lectivo, como pueden ser charlas, talleres o intervenciones puntuales, deberán organizarse con la menor alteración posible del horario lectivo habitual y no se deberá programar más de una actividad de estas características por semana para un mismo grupo; las que supongan la salida del centro deben repartirse a lo largo del curso sin superar, con carácter general, tres salidas por grupo por trimestre; y cada grupo podrá participar, como máximo, en una actividad complementaria sobrevenida por trimestre.

Las nuevas instrucciones también quieren evitar que estas actividades interfieran con las pruebas de evaluación de diagnóstico. De esta forma, los centros no podrán programarlas para el alumnado de cuarto curso de Primaria y de segundo de ESO durante los periodos en que se convoquen estas pruebas para conocer el rendimiento y la calidad del sistema educativo.

Otra de las novedades, que no guarda relación con las actividades complementarias, es la introducción en las aulas de formación específica en emergencias y protección civil.

Para ello, el plan de acción tutorial (PAT), que es un documento que detalla las acciones de los tutores y centros educativos para guiar y orientar al alumnado en su desarrollo integral, incorporará actuaciones específicas dirigidas a la formación del alumnado de la ESO en materia de prevención y respuesta ante emergencias de protección civil. «Esta formación, de carácter obligatorio, se desarrollará en la sesión de tutoría con una carga lectiva mínima de cuatro horas anuales en cada uno de los cursos de la ESO», se recoge en las instrucciones.



Pedrosa planteará cambios al rectorado de la EHU en la distribución de tribunales y alumnado en la PAU

La consejera de Educación aboga por un "análisis riguroso" y rechaza mirar hacia otro lado ante el malestar generado por los ceros

NTM. 24-06-26

La consejera de Educación del Gobierno Vasco, Begoña Pedrosa, ha afirmado en una entrevista concedida a Onda Vasca que presentará una serie de propuestas al equipo rectoral de la EHU para cambiar la manera de distribuir al alumnado en los tribunales de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) para que "no haya ninguna percepción de que pueda haber algún sesgo". Esta reacción surge tras la polémica por una anomalía estadística en las notas de la asignatura de Euskera en un tribunal específico, donde se registró un elevado número de ceros.

La consejera ha enmarcado este escenario en una situación "atípica" marcada por la evolución de la prueba desde la pandemia del 2020, periodo en el que se ha implementado de forma progresiva el nuevo modelo competencial. Pedrosa ha señalado que, aunque los centros disponían desde octubre o noviembre de las pautas de evaluación precisas, este cambio de modelo ha provocado una bajada de las notas medias en varias asignaturas a nivel estatal.

Al ser cuestionada sobre si hay una brecha entre los contenidos de preparación durante el bachillerato y la prueba en sí, Pedrosa ha apuntado que en otros territorios como Catalunya, Galicia, La Rioja y Cantabria también han experimentado desviaciones importantes.

"Hay que hacer un análisis riguroso. Tenemos que responder y actuar, no podemos mirar hacia otro lado", ha afirmado la titular de Educación. La consejera ha aprovechado la ocasión para desterrar posibles confrontaciones o dicotomías a raíz de esta situación: "Me duele la polarización que se ha visto en las últimas semanas en redes sociales. El euskera es nuestra lengua y necesita mucho mimo. Los centros educativos también lo piensan así y están en esa labor".

Baja matriculación

Pedrosa ha confirmado que Euskadi sufre una bajada de matriculación importante que continuará durante los próximos dos años. Este fenómeno ya ha derivado en procesos de fusión e integración de proyectos educativos tanto en la red pública como en la concertada durante el presente ejercicio, aunque para el próximo curso escolar no hay nuevas fusiones previstas a priori.

La consejera ha revelado que a lo largo del curso han llegado unos 7.000 alumnos nuevos fruto de los movimientos migratorios sistemáticos. "Euskadi está cambiando y va a cambiar aún más. En este escenario, la Formación Profesional Vasca está haciendo una labor extraordinaria al acoger alumnado inmigrante, que tiene que ser parte de nuestro sistema. Nos toca adaptarnos a los cambios y responder a lo que necesitamos como país", ha concluido.

europapress.es

El sindicato de profesores ANPE exige la recuperación de las pagas extraordinarias íntegras para los empleados públicos

MADRID, 24 Jun. (EUROPA PRESS) - ANPE, sindicato del profesorado de la enseñanza pública no universitaria, reclama al Gobierno la recuperación íntegra de las pagas extraordinarias de los empleados públicos. El sindicato denuncia que "se haya consolidado un recorte salarial que se aprobó en 2010 como medida excepcional vinculada a la crisis económica y que, quince años después, continúe vigente sin justificación alguna".

Así, asegura que más de un millón de empleados públicos, entre ellos cientos de miles de docentes, "no han percibido nunca una paga extraordinaria completa". Se trata de quienes accedieron a la función pública después de las medidas de ajuste aprobadas en 2010, cuyas retribuciones extraordinarias han permanecido siempre recortadas.

Para ANPE, esta situación entraña un riesgo: "la normalización de una injusticia". "El profesorado que se ha incorporado al sistema educativo a lo largo de los últimos quince años no ha conocido una realidad diferente, lo que favorece que el recorte se viva como una condición dada y se termine asumiendo como algo inherente al empleo público", señala. "El mayor peligro es que una medida que nació como excepcional termine considerándose lo normal."

No podemos permitir que un recorte temporal se convierta, por inacción política, en un elemento estructural de las retribuciones de los empleados públicos", subraya el presidente nacional de ANPE, Francisco Venzalá. El sindicato advierte además de las consecuencias que esta situación puede tener para el futuro de la profesión docente.

A su juicio, la consolidación de condiciones retributivas inferiores a las que corresponden según el Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP) "dificulta el reconocimiento social y económico del profesorado y puede afectar a la capacidad del sistema educativo para atraer y retener talento". "Si queremos garantizar una enseñanza de calidad, debemos ofrecer a los docentes unas condiciones laborales y salariales acordes con la responsabilidad que asumen. Mantener recortes indefinidamente envía un mensaje muy negativo a quienes sostienen diariamente nuestro sistema educativo", afirma Venzalá. ANPE recuerda que el EBEP establece en su artículo 22.4 que las pagas extraordinarias deben equivaler a una mensualidad completa de las retribuciones básicas y de los complementos correspondientes. Sin embargo, quince años después de la aplicación de los recortes, "esta previsión legal sigue sin cumplirse plenamente".

Para el sindicato, la cuestión trasciende el ámbito económico y afecta también a principios básicos de justicia y coherencia institucional. "No es razonable que una medida concebida para responder a una coyuntura económica concreta continúe aplicándose cuando aquella situación excepcional ha desaparecido. Lo provisional no puede convertirse en permanente", señala el presidente de ANPE.

Para ANPE, esta situación "se ha producido por una evidente falta de voluntad política para corregirla y por el interés de la Administración en continuar obteniendo un ahorro presupuestario a costa de las retribuciones de los empleados públicos". La organización destaca el impacto que este recorte ha tenido sobre el poder adquisitivo de los docentes. Durante los últimos quince años, "la merma en las pagas extraordinarias ha limitado su capacidad de ahorro y de planificación personal y familiar". Según las estimaciones del sindicato, "en algunos casos la pérdida acumulada supera los 16.000 euros".

Por ello, ANPE reafirma su compromiso de "seguir exigiendo la recuperación íntegra de las pagas extraordinarias y reclama a las administraciones públicas la adopción de las medidas necesarias para restituir un derecho retributivo que nunca debió verse afectado de forma permanente". "Es el momento de corregir una anomalía que se ha prolongado demasiado tiempo. Recuperar las pagas extraordinarias íntegras es una cuestión de justicia, de reconocimiento profesional y de respeto hacia quienes prestan un servicio esencial a la ciudadanía", concluye Venzalá.

EL PAIS

Bajada histórica de las ratios escolares: se quedan en menos de la mitad en el 0-3, en 20 alumnos en el segundo ciclo de Infantil y 30 en Bachillerato

Maestros y familias celebran el cambio, y la patronal de las escuelas infantiles privadas afirma que causará un cierre generalizado. El decreto que prepara el Ministerio de Educación establece que los centros deberán contar con climatización.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 24 JUN 2026

El Ministerio de Educación prepara una bajada histórica de las ratios de alumnos por aula, una de las principales reivindicaciones del profesorado en España, en todas las redes educativas, pública, concertada y privada. El Gobierno ha puesto este miércoles sobre la mesa de negociación con los sindicatos un documento que propone bajar a menos de la mitad el número máximo de alumnos en el primer ciclo de la Educación Infantil, el 0-3, cuyas trabajadoras protagonizan una larga huelga en Madrid y movilizaciones en otras comunidades de España. Y también un descenso importante en el segundo ciclo de Infantil (las clases de 3 a 6 años), que se quedaría en 20 alumnos por aula, en vez de 25. Y en el Bachillerato, que pasa a ser de 30, en lugar de 35. Por primera vez en una normativa educativa estatal, el texto, que será publicado como real decreto, establece que todas las escuelas e institutos, de Infantil a Bachillerato, pasando por la FP, deberán atender "al bienestar del alumnado y el personal del centro mediante la adecuación de la climatización".

El número máximo de niños por clase en la propuesta que el Ministerio de Educación ha planteado a los sindicatos queda fijado del siguiente modo. En la clase de 0 años, se pasa de los 8 alumnos actuales a un máximo de 4. En el aula de 1 año, se pasa de 13 alumnos, a un máximo de 6. Y en la clase de 2 años, se pasa de un máximo de 20 niños, a solo 8. La reducción en el 0-3 ha sido celebrado por las educadoras, y ha caído como una auténtica bomba en la patronal de la Educación Infantil, cuyos responsables afirman que supondrá "el cierre directo de todo el sector en España", al no poder asumir los costes que implica.

Esta modificación se aplicaría de forma progresiva empezando por el primer nivel de cada ciclo a partir del curso 2027-2028.

Los cambios se tramitarán por real decreto, por lo que no será necesario que el Gobierno reúna mayoría parlamentaria como sí necesita en el Congreso para sacar adelante la ley que está tramitando para bajar los ratios a 22 alumnos en Primaria (en lugar de a un máximo de 25 como hay ahora) y a 25 en la ESO (en lugar de los 30 actuales). El proyecto de ley superó la semana pasada las enmiendas a la totalidad presentadas por Junts y el PNV, que hubieran tirado por tierra el intento de bajar los ratios.

Los sindicatos han recibido de forma positiva las propuestas del ministerio, que no son ajenas al escenario de fuerte movilización educativa que está en marcha. STES ha destacado que la propuesta sitúa a España dentro de los “estándares europeos” en el 0-3, aunque ha advertido que sin la financiación necesaria será “papel mojado”. “Gran éxito, la movilización funciona”, ha afirmado CC OO. CSIF, por su parte, ha valorado la bajada de ratios, pero ha lamentado que no se aplique hasta 2027.

“Esto es la leche, nos falta llorar”

En el caso del 0-3, se trata de la primera mejora de ratios desde el año 1991. La noticia ha impactado a las educadoras de Infantil, que en el caso de la Comunidad de Madrid iniciaron una huelga indefinida en el mes de abril para reclamar una mejora de sus condiciones salariales (ahora cobran el salario mínimo) y de la forma en que trabajan, que es la más precaria del sistema educativo. “Si es cierto que la ratio en bebés va a ser de cuatro, que en la clase de un año van a ser seis, y en la clase de dos años van a ser ocho, esto es la leche, nos falta llorar a todas. Porque ahí sí podemos dar una educación de calidad, se harían las cosas muy bien”, afirma Encarnación Juárez, portavoz de la Plataforma Laboral Escuelas Infantiles (PLEI), que trabaja en una escuela de gestión directa de la Comunidad de Madrid en Alcorcón.

El anuncio también ha sido aplaudido por Ceapa, la gran confederación de familias de alumnado de la escuela pública. “Estamos muy a favor de la bajada de ratios y nos parece que afectará a la mejora de la calidad de la enseñanza”, ha señalado María Sánchez, presidenta de la organización, que ha reclamado que se produzca asimismo una renovación “metodológica” en la enseñanza.

La patronal anuncia una debacle

Ignacio Grimá, vicepresidente de Acade, patronal de Centros de Educación Infantil Privados y presidente de la Sectorial Nacional de Escuelas Infantiles Privadas, ha dibujado, por su parte, un escenario apocalíptico, en caso de aprobarse el decreto, para el sector, en el que trabajan unas 30.000 educadoras, la mitad del total de las empleadas en España. “Esa bajada de ratios supondría una imposibilidad absoluta para las familias de absorber todos los costes que implicaría el mantenimiento de las escuelas. Es imposible que las familias pudieran absorberlo. Los centros infantiles privados, que suelen ser pequeños, cercanos y familiares, tampoco podrían mantener la estructura de aulas y de personal que sería necesaria. Con lo cual desaparecerían los puestos de trabajo de la mitad de las educadoras, y supondría el cierre de todo el sector de las escuelas infantiles privadas de España.”

Climatización

La propuesta de modificación del real decreto contempla, por primera vez en una normativa básica —esto es, de alcance estatal— otra de las grandes reivindicaciones del profesorado y las familias: la climatización para hacer frente al aumento de las temperaturas en que se dan las clases. El texto señala que todos los centros educativos “deberán atender” a tres “principios”, el último de los cuales consiste en: “El cuidado de la salud, la protección y la atención al bienestar del alumnado y el personal del centro mediante la adecuación de la climatización con criterios de eficiencia energética y la adaptación a las consecuencias del cambio climático”.

La forma en que está redactado (y el hecho de incluirse en un apartado de “principios”) resulta, sin embargo, demasiado difusa para los sindicatos, que han puesto el achicharramiento que profesores y chavales han sufrido en las últimas semanas como una de sus prioridades en las numerosas movilizaciones educativas que han agitado el final de curso. Y han reclamado durante la reunión que se modifique para que quede claro que la climatización resulta obligatoria para las comunidades autónomas.

Nuevos requisitos para las escuelas infantiles

El documento del ministerio implica cambios de calado de otro tipo para las escuelas infantiles del primer ciclo (0-3), que han carecido hasta ahora de una regulación estatal completa (aunque las autonomías han ido regulando las suyas propias). El texto plantea que cada unidad (grupo de niños) deberá contar con un aula en la que haya “un mínimo de dos metros cuadrados” por alumno. Las clases destinadas a menores de dos años “dispondrán de áreas diferenciadas para el descanso e higiene del niño”.

Las escuelas infantiles deberán tener, además, “una sala de usos múltiples de 30 metros cuadrados”, que podrá usarse como comedor. Un “patio de juegos de uso exclusivo del centro”, “nunca inferior a 75 metros cuadrados, con horario de utilización diferenciado en el caso de que se escolaricen alumnos de otras etapas educativas”. “Un espacio adecuado para la preparación de alimentos, cuando haya niños menores de un año”. Y “un aseo por sala, destinado a niños de dos a tres años, que deberá ser visible y accesible desde la misma, y que contará con dos lavabos y dos inodoros”.

Noticias de Navarra

Educación contratará a 3.972 profesionales para el curso 2026-2027 en Navarra

El Gobierno foral autoriza un gasto de 209 millones para cubrir las necesidades de docentes y personal asistencial de la red pública el próximo curso

Loreto Iriarte. Pamplona 24-06-26

El Gobierno de Navarra ha autorizado, en su sesión de hoy, el gasto plurianual necesario para la contratación masiva de personal docente y asistencial de los centros públicos dependientes del Departamento de Educación para el curso 2026/2027, así como para realizar las contrataciones por sustitución que sean previstas, cuyo importe asciende a 209.374.616 euros. Se cubre así el personal necesario en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria, Educación Especial, institutos de Educación Secundaria, escuelas oficiales de idiomas, escuelas de arte, escuela específica de danza y centros integrados de Formación Profesional, según ha explicado en la rueda de prensa posterior a la sesión de gobierno el consejero de Educación, Carlos Gimeno.

Previsión de plantillas

De acuerdo al cálculo realizado por la Dirección General de Educación y Formación Profesional, la previsión de las plantillas necesarias de profesorado y personal asistencial (especialistas de apoyo educativo, fisioterapeutas e intérpretes de lengua de signos) hacen necesaria la contratación de 3.972,14 puestos de trabajo de personal docente y asistencial sin ocupar por personal funcionario, que deberán ser provistos por personal temporal. Se trata de 3.951,49 personas equivalentes de personal docente y asistencial para cubrir necesidades de carácter ordinario y 20,65 personas equivalentes para responsables de formación continua y de competencias básicas a financiar mediante modificación presupuestaria con fondos de Conferencia Sectorial, lo que suma un total de 3.972,14 profesionales. Entre estas contrataciones, destacan 1.262,79 maestros y maestras, 2.360,67 profesionales de secundaria música y artes y 324,45 de profesionales asistenciales.

Prórrogas y bajadas de ratios

La planificación del curso 2026/2027 se ha visto afectada por la aprobación de la Ley Foral 10/2026 de 20 de mayo de prórroga de unidades concertadas y bajada general de la ratio máxima de alumnado por unidad escolar como consecuencia de variaciones en el número de alumnado en centros sostenidos por fondos públicos, con los votos a favor de UPN, PP y VOX, la abstención de Geroa Bai y EH-Bildu y el voto en contra de PSN y Contigo-Zurekin. Esta medida ha obligado a mantener en el curso 2026 / 2027 las aulas existentes en el curso actual, frente a la reducción por la que abogaba el Departamento de Educación, ajustada a la actual evolución demográfica.

La aprobación de la Ley Foral 10/2026, que ha intervenido la planificación del Departamento de Educación para el curso 2026/2027 y obliga a mantener las aulas existentes en el curso actual, tiene un coste aproximado de 17 millones de euros, debido al mantenimiento de las unidades en la concertada (1,8 millones), así como en la red pública (15,2 millones de euros).

En efecto, esta ley ha obligado a mantener las aulas existentes en el curso actual y a rehacer todas las plantillas de los centros docentes, así como a reorganizar todos los calendarios de planificación del inicio de curso 2026-2027, hasta el punto de que hasta mediados del mes de junio no ha sido posible conocer el número de vacantes necesarias a cubrir para el curso 2026/2027 en el cuerpo de profesorado de Enseñanza Secundaria, escuelas oficiales de idiomas y profesores y profesoras técnicos de sectores singulares de la Formación Profesional, y hasta el mes de agosto no será posible conocer las vacantes que va a ser necesario cubrir en el resto de cuerpos, siendo el de maestros/as el más afectado.

Este volumen de contratación masiva del curso 2026 / 2027 puede variar como consecuencia de nuevas necesidades de personal que se demanden con ocasión del comienzo de curso debido a excedencias, nuevas jubilaciones o reingresos, entre otras circunstancias, así como por la constitución de grupos en centros derivados de nuevas matriculaciones de estudiantes y de la resolución definitiva de los procesos de admisión de alumnado en los distintos niveles.

Incrementos para el curso 2026/2027

De acuerdo con la planificación realizada por el Departamento de Educación, es necesario incrementar, sobre el curso actual, 85 grupos de todas las etapas educativas (excepto Formación Profesional), más 35 grupos para los desdoblados que pueda generar la matrícula extraordinaria, incrementar la dotación de personal asistencial en 53,55 personas equivalentes (de acuerdo a la planificación del servicio de inclusión), incrementar 45,45 docentes equivalentes para atención a la diversidad y 74,42 docentes para los nuevos ciclos de

Formación Profesional. En consecuencia, el incremento ordinario en personal equivalente para el curso 2026/2027 es de 447,41 personas equivalentes.

La principal consecuencia de esta ley foral a efectos económicos es que, en un curso normal, el incremento de grupos se compensa con otras reducciones que se producen en el sistema educativo. En este momento la ley foral impide realizar esa compensación, de forma que los grupos que ya existen se mantienen y los nuevos suponen, en todo caso, un incremento de capítulo de gasto en personal.

Ampliación de crédito

Es importante recalcar que esta intervención en la planificación ha hecho que el Departamento de Educación deba acudir a una ampliación de crédito que garantice el cumplimiento de la mencionada ley foral ya que, de no haberse aprobado, Educación disponía de crédito suficiente en el año 2026 para poder iniciar la tramitación del expediente de contratación masiva 2026/2027. Este incremento deberá tener su reflejo en el año 2027, ya que el curso escolar abarca hasta el 31 de agosto de 2027, por lo que habría que incluirlo en el Presupuesto de Gastos del Departamento de Educación de 2027, junto con la senda ordinaria del curso siguiente que es necesaria para el normal funcionamiento del curso escolar.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

¿Crisis de autoridad?

Para entender el laberinto actual, conviene regresar a la clarividencia del Imperio. Los romanos ya distinguían entre dos conceptos que hoy confundimos torpemente: la 'auctoritas' y la 'potestas'

Juan Antonio Gómez Trinidad. 25 jun. 2026

Entre los pensadores más sólidos existe un cierto consenso en admitir que «no estamos en una época de crisis, sino en una crisis de época», al menos en Occidente. Dicho de otro modo, vivimos en un recodo de la historia. Sabemos que las estructuras y los principios sólidos sobre los que hemos asentado nuestra civilización se han vuelto inestables o se han diluido, dando lugar a lo que Bauman llama una «sociedad líquida».

Dentro de este naufragio estructural, la autoridad es uno de los pilares básicos que con mayor fuerza se está desmoronando tal y como la concebíamos hasta hace apenas unas décadas. Sin embargo, la historia y la propia naturaleza humana son tercas. Desde nuestros orígenes, el ser humano ha sido un ser jerárquico. Más allá de las ensoñaciones románticas y de los manuales utópicos, las aventuras anarquistas nunca han acabado bien. El ser humano es, por definición, un animal social que necesita vivir en comunidad y, precisamente por esa condición, demanda y requiere siempre de una autoridad que vertebral la convivencia. El verdadero problema no es la existencia de la autoridad, sino el vacío que deja cuando desaparece.

La gravedad de la situación actual es que la crítica sistemática y planificada a la autoridad legítima tradicional, basada en la excelencia y el servicio a la comunidad, ha horadado las instituciones más sagradas de nuestra sociedad: la familia, la escuela, la justicia, la política, la información y la propia democracia. Todas ellas están siendo adulteradas o sustituidas por nuevas entidades cargadas de un despotismo asfixiante que socavan nuestra convivencia y ponen en peligro nuestro legado cultural.

La desconfianza y crítica de la autoridad –en su sentido más amplio– siempre ha existido, muchas veces como consecuencia de los abusos y el desprestigio de la misma por malas prácticas: ausencia de excelencia, servicio y ejemplaridad. Hoy día a ese desgaste contribuyen unas ideologías y grupos que buscan intencionadamente el desprestigio de las autoridades legítimas para cambiar el modelo social y convertirse en la nueva y tiránica autoridad.

Para entender el laberinto actual, conviene regresar a la clarividencia del Imperio. Los romanos ya distinguían entre dos conceptos que hoy confundimos torpemente: la *auctoritas* y la *potestas*.

La *auctoritas* proviene del verbo latino *augeo*, que significa aumentar, hacer prosperar, ayudar a crecer. Está íntimamente ligada a la palabra *auctor*: el que da valor a algo, el garante. Por tanto, la auténtica autoridad no se impone por decreto; se basa en el prestigio, en la fuerza incontestable de la razón y en el reconocimiento social de una superioridad intelectual o moral. Es lo que ocurre cuando afirmamos que alguien es «una autoridad en la materia», y por ello nos produce un acatamiento interno y voluntario. Además, la autoridad es transparente: en ella se sabe perfectamente quién la ejerce y quién debe obedecer, partiendo de la aceptación mutua del principio jerárquico. Su ejercicio requiere sacrificio por ambas partes –mandar con justicia es una carga y acatar exige humildad–, pero es un ejercicio profundamente positivo y vertebrador para la sociedad. Aunque a veces sea necesario un respaldo externo institucional, la verdadera autoridad se gana en el día a día a través del prestigio.

Por el contrario, el poder, la *potestas*, se basa única y exclusivamente en la razón de la fuerza. Es un mecanismo puramente externo cuyos combustibles principales son el miedo, la coacción o la sanción. El poder no necesita ser amado ni admirado, sino temido, como bien dijo Maquiavelo. Puede ejercerse de forma burda y violenta o de manera sibilina a través de la manipulación psicológica y de la ingeniería social. No requiere consentimiento ni aceptación interior, pero exige sumisión.

En los tiempos actuales hay que añadir la *celebritas*, de la que son protagonistas los *youtubers* e *influencers* entre otros. Su fundamento no es la virtud ni la fuerza, sino la fama efímera, la popularidad digital y la capacidad algorítmica de influir en las conductas y pensamientos de las masas. Es una forma sumamente sibilina de potestas disfrazada de cercanía. Lo trágico de nuestra época es que millones de personas –especialmente los jóvenes– aceptan y confunden esta *celebritas* mediática con una verdadera *auctoritas*.

Ocurre siempre que por ser la autoridad una necesidad humana, cuando desaparece, su lugar es ocupado por el poder, unas veces visible y con apoyo legal, otro sibilino y disimulado a través de una eficiente manipulación, pero en todos los casos igualmente de efectivo para quienes lo ejercen.

La crisis de autoridad ha incidido profundamente en la escuela ya que es una caja de resonancia de la sociedad, reduplica comportamientos, pero también puede y debe generar actitudes y valores nuevos que incidan en la sociedad. Tarea ardua en estos tiempos de relativismo y liquidez intelectual. En la escuela, la ausencia de *auctoritas* ha hecho estragos. Urge ver los síntomas, las causas y algunas propuestas urgentes de solución tanto normativas como culturales.

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

europapress.es

El gasto de los españoles en clases particulares fue de 2.782 millones en 2023/2024: La mitad de alumnos recibió clases

Un informe de Esade revela un aumento del gasto desde el curso de la pandemia, cuando gastaron 1.691 millones en clases particulares

MADRID, 25 Jun. (EUROPA PRESS) - El gasto agregado en clases particulares en el curso 2023- 2024 fue de 2.782 millones de euros, con casi la mitad de los estudiantes recibiendo clases. Así lo refleja el informe 'El mercado de las clases particulares en España entre 2020 y 2024: la nueva geografía social, territorial y lingüística de la Educación en la Sombra', publicado por EsadeECPol, recogido por Europa Press.

Este estudio analiza el estado de la Educación en la Sombra (EeS) en España con la última oleada disponible de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE 2023/24) del INE y la compara con la oleada inmediatamente anterior disponible (2019/20). En comparación con el curso 2019/2020, en gasto agregado supone una subida del 65% nominal y del 38% en euros reales (descontando la inflación del 19%), desde los 1.691 millones de euros medidos en el curso de la pandemia de la Covid-19.

La investigación explica que, durante el curso 2019/20, la pandemia contrajo temporalmente el consumo: en 2019/20 los hogares pagaron clases particulares durante 5,5-6 meses de media, frente a los casi 9 meses de 2023/24. Esta diferencia de 3 meses coincide con la duración del confinamiento de 2020, y con el incremento en gasto en euros reales.

La participación se mantiene estable entre 2019-2020 y 2023-2024, reforzando la idea de continuidad: el 47 % de hogares con escolares consume clases particulares. No obstante, el estudio precisa que "esta aparente estabilidad esconde una importante heterogeneidad por etapa escolar, nivel de renta del hogar, así como por comunidad autónoma".

Aunque el incremento agregado del gasto se explique esencialmente por el rebote post-pandemia, los investigadores señalan que "varía sustancialmente por etapa, destino, nivel de renta, origen o comunidad autónoma. Lo mismo ocurre con las diferencias en participación en el mercado de Educación en la Sombra, dado que un hogar cuenta como participante del mercado independientemente de la cantidad de meses en los que consuma clases particulares.

Observando estas evoluciones heterogéneas, el estudio concluye que la Primaria emerge como la etapa con mayor crecimiento de Educación en la Sombra, con un aumento del 56% en euros reales por alumno respecto a 2019/20 y de 4 puntos porcentuales en la proporción de familias que gasta, mientras que la ESO y el Bachillerato crecen un 19% y un 24% respectivamente en términos reales, en parte debido a una caída de 5 puntos porcentuales en la participación en Educación en la Sombra en ambas etapas.

El gasto en idiomas y enseñanzas artísticas es el que más crece, ambos por encima de lo que sería explicable simplemente por meses añadidos respecto al año de pandemia. Los idiomas son actualmente, de lejos, la partida de Educación en la Sombra que acumula mayor gasto y la que explica buena parte del crecimiento en consumo total de clases particulares.

Por quintil de gasto total (una aproximación a la renta) del hogar, el gasto se concentra en las familias de mayor poder adquisitivo, pero crece fundamentalmente en los dos quintiles más bajos de renta (+65% y +51%); también, pero menos, en el más alto (+35%); mientras, se mantiene plano o moderado en los otros dos.

LOS VASCOS, LOS QUE MÁS ACUDEN A LAS CLASES PARTICULARES

En cuanto a la distribución de Educación en la Sombra por comunidades autónomas, el País Vasco es la comunidad con mayor participación (61% de las familias) y también con el mayor gasto medio por alumno (adelantando a Madrid en esta variable), debido sobre todo al aumento del gasto en idiomas.

También crece significativamente la participación en Castilla y León, Cataluña y Castilla la Mancha, mientras que las comunidades autónomas de menor tamaño poblacional ven reducida su participación en la Educación en la Sombra. Por su parte, las familias de alumnado inmigrante aumentan fuertemente su gasto en Educación en la Sombra, fundamentalmente debido a los idiomas: más del 60% frente a un incremento del 40% entre las nativas.

Los resultados permiten comprender cómo el centro de gravedad de la Educación en la Sombra, según apunta el informe, "se está desplazando hacia etapas educativas más tempranas y hacia el gasto en ampliar las oportunidades de aprender (idiomas, arte y tecnología) más que al refuerzo y apoyo de las materias curriculares básicas". Sin embargo, el aumento del gasto en idiomas y su concentración en comunidades autónomas bilingües con lengua co-oficial que vehicula buena parte de los aprendizajes (así como el mayor consumo de EeS en idiomas de los hogares inmigrantes) indican que una parte no menor de esa demanda surge de la necesidad de apoyo y refuerzo al alumnado de Primaria para progresar académicamente en una lengua vehicular de instrucción que no es la del hogar.

Los investigadores aseguran que la Educación en la Sombra "ya no es tan solo la sombra del currículo escolar": "Es una economía que discurre en paralelo al sistema educativo, con sus propias lógicas de demanda, sus propias desigualdades y funciones, entre las que es cada vez más difícil distinguir entre refuerzo y ampliación". Así, destacan que comprender esta complejidad "es el primer paso para diseñar políticas que superen la constatación del fenómeno y aborden las razones por las que casi la mitad de las familias españolas consideran imprescindible recurrir a las clases particulares".

"Su mercado no es homogéneo ni responde a una dinámica única. Es más bien heterogéneo, territorialmente diverso, compuesto por demandas con lógicas distintas que requieren respuestas distintas. Tratarlo como un fenómeno unitario, sea para regularlo globalmente o para invertir indiscriminadamente en reducirlo, sería garantía, de un fracaso de política educativa", concluye.



El último curso de nuestras vidas en el colegio **OPINIÓN**

Paco Lloret. València 25 JUN 2026

En junio de 1976, mientras Panenka hacía historia desde el punto de penalti, los colegios en España despedían la última promoción del antiguo bachillerato. El curso 75-76 marcó el final de una época. Se iba a implantar un nuevo plan de estudios impulsado por un valenciano, el ministro Villar Palasí. Llegaban la EGB y el BUP. Una propuesta innovadora, la más avanzada de todas las conocidas hasta entonces. Se acababa el sistema educativo tradicional que comprendía 4 años de bachiller elemental y dos del superior, con las ramas optativas de ciencias o letras. El cambio de ciclo en la enseñanza coincidió con un momento trascendental. El curso arrancó con Franco en el poder, y concluyó con Juan Carlos I ocupando la jefatura del estado. Adolfo Suárez se disponía a pilotar la Transición política.

El arranque de las clases, en el mes de septiembre, se vio acompañado de una enorme agitación: desde atentados terroristas a la aplicación de 5 penas de muerte; aquellos últimos fusilamientos inspiraron la canción "Al alba", de Luis Eduardo Aute. El régimen vigente, que sufrió un severo boicot internacional, se desplomaba, pese a sus desesperados coletazos finales por reafirmarse. Estos acontecimientos sacudieron la vida de una sociedad que, por añadidura, asistía a la pérdida del Sahara. La "marcha verde", auspiciada por el rey Hassan II de Marruecos, se añadía al capítulo de problemas.

Recuperar los recuerdos

En ese contexto conflictivo, una generación de alumnos, nacidos entre finales de los 50 y 1960, se disponía a cerrar su período de formación escolar. Medio siglo después, se recuperan aquellos recuerdos, anécdotas, y vivencias, en encuentros distendidos o en comidas de confraternidad. Es el caso de los alumnos del colegio San Pedro Pascual, colegio levantado a mitad de los años 60 en la calle Maestro Guerrero, cerca de la avenida Pérez Galdós y de la calle Juan Llorens. Centenares de familias se instalaron en un barrio de reciente construcción. València, en un momento de expansión, crecía hacia el oeste, y experimentaba un vertiginoso impulso urbanístico fruto de la consolidación de una nueva clase media y de un imparable crecimiento demográfico.

Antes de su puesta en funcionamiento, los alumnos se repartían por diversos locales que albergaban aulas improvisadas, bajo el nombre de “Patronato de los Sagrados Corazones”, una orden misionera compuesta por sacerdotes venidos, en su mayoría, de Mallorca. Los apellidos delataban su origen: Servera, Melià, Pericàs, Nicolau, Riutort; aunque también había una rama procedente de Navarra en la que destacaba la figura del padre Gregorio, nacido en Alsasua, responsable del área de deportes, cuyos apellidos eran Goicoechea Goldarracena, al que se podía ver pilotando una moto de potente cilindrada, y que no le hacía ascos ni al tabaco ni a una copa de coñac. Algunos aseguran que corría los Sanfermines. Otros sacerdotes, caso del padre Redondo, adquirieron notoriedad por tristes razones: su afición al paracaidismo le costó la vida cuando le falló el sistema de apertura.

Al igual que en otros centros, hubo profesores legendarios por diversas razones. Los alumnos les sacaba motes que les proporcionaron celebridad; el “Hueso”, en Escolapios; el “Choto”, en Maristas; el “Gamba”, en Agustinos; el “Titi” y “Manix”, en El Pilar; la “Pantera Rosa” o “Perete”, en Dominicos, adquirieron la misma fama que el “Micra” y el “Masca”, en San Pedro Pascual. Las clases de educación física las impartía con disciplina militar José Oviedo, integrante de la “División Azul”, que combatió junto al ejército alemán en la campaña de Rusia durante la II Guerra Mundial. Los métodos y las arengas eran indescriptibles, y por supuesto, inaceptables en estos tiempos. El deporte se practicaba con pasión. El baloncesto era la actividad protegida, y el equipo de fútbol jugaba en el campo del viejo cauce del Turia luciendo una peculiar indumentaria arlequinada roja y blanca. Una mezcla entre Croacia y el Sabadell. Los vestuarios no hubieran pasado hoy una inspección de sanidad.

“Política” y deportes

No faltaba la clase de Formación del Espíritu Nacional, conocida como “política”, una asignatura testimonial. Contra lo que era habitual en los centros de mayor tradición, se optó por el inglés como lengua extranjera. Otra novedad llamativa fue la inclusión del valenciano, un hecho inaudito por entonces. En el ambiente de la clase, el fútbol alzaba pasiones, la mayoría valencianista esperaba lo mejor del holandés Johnny Rep, recién fichado del admirado Ajax; mientras que la Galia “granota” afrontaba alicaída una temporada en tercera tras la marcha del chileno Caszely. Aquel último curso incluyó una excursión a la Virgen de la Vega. La mejor noticia es que no hubo que lamentar fracturas pese a la temeridad de algunos y las indumentarias inapropiadas de la mayoría. En Pascua se organizó el clásico viaje en barco a Mallorca. Después, con los exámenes finales, saltó el escándalo; una trama para conseguir la filtración de las preguntas fue descubierta, y obligó a que los alumnos de Física y Química respondieran oralmente ante un tribunal. La cosecha de calabazas alcanzó un hito histórico.

No se estilaban las fiestas de fin de curso ni las pomposas graduaciones. Cuando llegó el verano, cada uno se fue a su casa, aunque muchos volvieron en septiembre para jugar la última bola de partido que les permitiera ir al instituto y matricularse en COU. Aquella promoción, que rondaba con inocencia a las alumnas de San José de la Montaña, el colegio femenino ubicado al lado, era asidua a las sesiones de reestreno en los cines de la zona de Abastos, como el “Aliatar”, “Price”, y “Savoy”; algunos de sus integrantes fueron expertos en imitar la firma del padre en los boletines de calificaciones, y otros exhibían su habilidad en los billares y futbolines del barrio. Una galería de recuerdos que forma parte ya de la memoria de una generación que hace medio siglo vivió un período inolvidable. Fellini o Berlanga se hubieran lucido.

EL PAIS

“Mi hijo ha sacado excelente, pero quiero que suba el nivel”: las familias ricas disparan el gasto en clases particulares en España

El mercado de las extraescolares educativas alcanza los 2.782 millones de euros, según un informe, un 65% más en cuatro años

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 25 JUN 2026

Las clases particulares que las familias pagan en paralelo al sistema escolar viven un gran boom en España. En un “clima de competitividad cada vez mayor”, el mercado alcanza los 2.782 millones de euros al año, según un informe publicado este jueves por EsadeEcPol. El estudio refleja que el gasto en la llamada educación en la sombra se está adelantando a la Primaria y que en ella participan padres de todas las clases sociales. Los hogares más acomodados representan, sin embargo, el principal motor, porque en un contexto “cada vez más saturado” de estudiantes con títulos oficiales buscan distinguir a sus hijos “por encima y al margen de lo que el sistema formal ofrece o exige”.

El informe elaborado por Lucas Gortazar y Juan Manuel Moreno se basa en la explotación combinada de datos de dos encuestas del INE, la de Gasto de los Hogares en Educación y la de Presupuestos Familiares, y corresponde al curso 2023-2024. El estudio detecta un fuerte aumento del dinero invertido por los padres en

clases particulares y otras actividades de aprendizaje (el cómputo incluye las relativas a asignaturas curriculares, como matemáticas o inglés, y extraescolares tecnológicas, como la programación, y artísticas, como la música, pero deja fuera las deportivas) respecto a su anterior análisis, referido al curso 2019-2020. El incremento es del 65% en términos nominales y del 38% si se descuenta la inflación. Los autores señalan, sin embargo, que buena parte de la subida se debe al hecho de que el punto de comparación inicial coincidió con la pandemia, que redujo unos tres meses el gasto en extraescolares. Más que relevancia comparativa, el estudio tiene el valor de reflejar por primera vez de forma completa un mercado educativo enorme y en crecimiento en España, que contribuye a alimentar la desigualdad en el rendimiento escolar.

El refuerzo extraescolar de los hijos se observa, con distinto grado, en todos los niveles sociales. También en las familias inmigrantes, entre las que el gasto aumenta un 60% respecto al anterior informe, 15 puntos más que en las autóctonas. Si se divide a las familias en cinco grupos en función del gasto global de los hogares (un indicativo del nivel de renta con la información que ofrecen las encuestas del INE), el quintil que más aumenta su esfuerzo en educación en la sombra es el más pobre. Pasan a hacerlo un 34,1% de las familias (era el 30,3%) y el dinero que destinan crece un 63,5% en euros constantes de 2020, es decir, descontando la distorsión que generaría la inflación, pasando de 123 a 201 euros al año.

En el grupo de hogares más acomodados, la subida relativa es un poco menor, pero es la clase social que más destina, con diferencia, a la educación en la sombra: lo hacen el 64% de los padres, y su inversión anual más que dobla a la del quintil más vulnerable, con un promedio (que incluye a los que no destinan nada) de 444 euros al año en euros constantes de 2020. Casi la mitad del total de familias (47%) paga clases particulares a sus hijos.

Cada vez antes

El mayor aumento del gasto se registra en Primaria, lo que los autores atribuyen a la “creciente percepción pública de que las bases de la competencia y de la ventaja o desventaja académica se construyen antes de la ESO y hay que preocuparse mucho antes por ellas”.

Javier Milara trabaja en un hospital público en Valencia, se sitúa en los quintiles superiores de gasto familiar del estudio de Esade, y acaba de decidir apuntar a su hijo, de 10 años, que ha terminado 4.º de Primaria en un colegio público, a clases particulares de Matemáticas. “Tiene un buen nivel para su clase, pero en su clase no llegan a dar todo el temario, y a veces no lo dan de forma correcta. Y ha sacado excelente, pero al hacer los deberes, veo que es desorganizado y no sabe muy bien, por ejemplo, cómo hacer las divisiones de dos cifras. Lo vamos a llevar para que suba el nivel y llegue con seguridad a los cursos que tiene por delante”, explica Milara.

La investigación de Esade divide las clases particulares en tres categorías según el motivo que lleva a las familias a contratarlas. La primera es de “prevención”, con las que los padres buscan que sus hijos no se queden descolgados. Las actividades típicas de este grupo son los repasos de Lengua, Matemáticas y otras materias del currículo. Representan un porcentaje especialmente alto del gasto en educación en la sombra de las familias más pobres, que muchas veces tratan de evitar que sus hijos repitan y fracasen escolarmente. Los autores denominan a la segunda categoría de “posicionamiento”, la asocian con la preparación de “umbrales selectivos”, como la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) o los exámenes para entrar en ciclos formativos de grado superior, y observan que el gasto se concentra, sobre todo, en los dos quintiles de renta superiores.

La tercera categoría es la de “distinción”, y es demandada sobre todo por el grupo de mayor renta, aunque “cada vez más también por los quintiles tercero y cuarto”. Abarca el aprendizaje de lenguas extranjeras, actividades artísticas o tecnológicas. Los padres buscan en ella, señala el informe, “el idioma adicional que abre oportunidades laborales en un horizonte de 10 o 15 años, el instrumento musical que señala habilidades cognitivas, sensibilidad emocional y compromiso familiar ante futuros evaluadores o empleadores, o la iniciativa en robótica o aprendizaje de código que construye un perfil diferencial en un mercado laboral marcado por los cambios tecnológicos”.

¿Inglés o euskera?

El hecho de que el aprendizaje de idiomas sea el tipo de clase que más gasto absorbe, un 45% del total, y que en las comunidades con lengua cooficial esa proporción sea aún mayor, lleva a los autores a plantear la hipótesis de que parte de dichas clases no pertenezcan a la categoría de distinción, sino a la de prevención. Es decir, que serían clases de “Euskera para el hijo de una familia inmigrante hispanófono escolarizado en el modelo D del sistema educativo vasco, o de inglés para el alumno de una escuela bilingüe de Madrid que no puede seguir bien la clase de Ciencias Naturales sin ese apoyo externo”. Algo que la información que proporciona el INE no permite confirmar.

El aumento de la demanda de clases de prevención, consideran Gortazar y Moreno, es la que tiene un tratamiento más sencillo mediante los instrumentos ordinarios de política educativa. El propio sistema educativo puede ofrecer clases gratuitas a los estudiantes para evitar que se queden rezagados, como ya sucede a través de programas como el PROA+ o el de repaso de matemáticas. Abordar la demanda de posicionamiento es más complejo, prosiguen, porque exigiría una reforma del sistema de acceso a la educación superior que reduzca la gran importancia que hoy tiene el resultado “obtenido en un solo examen” o grupo de exámenes, como en la PAU.

Y la demanda de clases de distinción es todavía más difícil de tratar desde el ámbito educativo, apuntan, al tratarse de "estrategias familiares de acumulación de competencias, experiencias y capital cultural que trascienden el ámbito estrictamente escolar". Lo que sí cabe, añaden, es "operar sobre sus efectos en términos de equidad", integrando programas de enriquecimiento educativo en idiomas, artes o tecnología en el sistema educativo formal, o financiarlos "con fondos públicos para las familias que no pueden pagarlos, de modo que la ventaja acumulada no sea exclusiva de quienes tienen recursos".

EL**MUNDO**

Las familias españolas gastan 1.000 millones más en clases particulares: "Algo falla si cada vez más niños necesitan apoyo"

El gasto llega a 2.782 millones de euros al año, reflejando cómo cada vez más hogares recurren al apoyo externo para enfrentar a un sistema que traslada la demanda educativa al bolsillo familiar

Mario Sáez. Madrid. Jueves, 25 junio 2026

Natalia Aranda recuerda perfectamente cuándo empezó a necesitar ayuda externa para que su hijo no se quedara atrás en el colegio. Tras la pandemia, a Xaime se le atragantaron las matemáticas y, poco a poco, las dificultades comenzaron a amontonarse curso tras curso. Como madre soltera, no vio otra salida que contratar clases particulares.

Entre 160 y 200 euros al mes que, asegura, apenas podía permitirse, pero que consideraba imprescindibles para evitar que su hijo "se hundiera".

No es un caso aislado. Como ella, Marta Duarte recurrió a un profesor de apoyo para su hija Nora cuando vio que el ritmo de las clases empezó a acelerar. "Te lo quitas de otra cosa porque para nosotros es una prioridad", explica, poniendo rostro a una tendencia cada vez más extendida y que dibuja una realidad educativa en la que los hogares españoles son los más perjudicados.

El gasto de las familias en clases particulares alcanzó los 2.782 millones de euros en el curso 2023-2024, más de mil millones por encima de los niveles previos a la pandemia, según el último informe de EsadeEcPol.

El estudio señala que cerca de la mitad de los hogares con hijos estudiantes recurre ya a algún tipo de "educación en la sombra", un concepto que engloba desde clases de refuerzo hasta idiomas o enseñanzas artísticas. Porque, aunque la proporción de familias se ha mantenido relativamente estable en los últimos años, el gasto total se ha disparado, reflejando que quienes recurren a este apoyo están invirtiendo cada vez más recursos para complementar la formación de sus hijos.

Lucas Gortazar, uno de los autores del informe, señala que esta realidad no se trata de un fracaso del sistema educativo o de una pérdida de calidad escolar, sino de una falta de "nuevas políticas que anticipen y respondan a la demanda" generada por el propio diseño del sistema.

El informe también sostiene que, detrás de este crecimiento, conviven realidades muy distintas. Mientras algunas familias buscan que sus hijos puedan ampliar conocimientos o mejorar el dominio de idiomas, otras recurren a las clases particulares para evitar que sus hijos se descuelguen del ritmo escolar, como el caso de Marta y Natalia que describen las clases no como un lujo, sino como una herramienta necesaria para compensar dificultades de aprendizaje, aulas abarrotadas de alumnos o la falta de ayudas individualizadas en los colegios.

"El sistema educativo genera oportunidades, genera aprendizaje y también crea expectativas", explica Gortazar quién, a su juicio, ve que el problema no está en que las familias exijan más apoyo, sino en que esa demanda se está trasladando cada vez más al bolsillo de los hogares.

Sin embargo, más allá de los gráficos y las estadísticas, esta realidad se entiende mejor desde las cocinas, los salones y las cuentas corrientes de las familias. Detrás de los miles millones de euros que se destinan en España a clases particulares, hay padres y madres que sienten en sus carnes la sensación de tener que buscar fuera de las aulas de sus hijos el apoyo que consideran necesario para que sean capaces de mantener el ritmo.

"Es verdad que no deberíamos recurrir a esto los padres. Si, a algunos niños les cuesta más, claro, como nos ha pasado toda la vida. Pero yo nunca he dado clases particulares y ahora no sé qué está pasando en los colegios. Ahora todo va rápido. Casi con ataques de ansiedad y no me parece normal eso", afirma Marta.

LA ETAPA DE PRIMARIA, EL "BOOM" DE LOS IDIOMAS Y EL RETO DE LA IA

Uno de los cambios más llamativos que detecta el informe es el desplazamiento de estas clases particulares hacia las edades más tempranas. Aunque tradicionalmente el refuerzo académico se asociaba a la ESO o al Bachillerato, donde la carga de trabajo es mayor, el estudio muestra un crecimiento más que notable de la demanda en Primaria, el gasto por alumno ha crecido más, con un aumento del 56% en euros reales.

Para Gortázar, esto responde a una lógica en donde las familias tratan de actuar antes de que las dificultades se acumulen. "La gran asignatura pendiente de la educación en España es invertir más en refuerzo y prevención", señala el investigador, que defiende programas de apoyo individualizado desde el principio para evitar que los alumnos arrastren problemas durante toda su vida escolar.

También identifica un auténtico auge de los idiomas, que concentran gran parte del gasto de los hogares (subió de 97€ a 139€). "Nos hace pensar que los idiomas no son solo una dimensión de consumo de ampliación, sino también una dimensión de refuerzo vehicular para vehicularizar mejor los aprendizajes", explica Gortázar. Es decir, que una parte de estas clases podrían estar ayudando a algunos alumnos no solo a aprender una lengua, sino a desenvolverse mejor en las materias que se imparten en ella.

Y, sumado a todo esto, el estudio también señala la afectación de los avances tecnológicos. La inteligencia artificial ya es capaz de resolver problemas, explicar conceptos complejos o generar ejercicios adaptados al nivel de cada estudiante en cuestión de segundos, por lo que los autores creen que su expansión podría alterar el mercado de las clases particulares en los próximos años, especialmente en etapas como la ESO y el Bachillerato.

Pero mientras ese debate se abre paso, familias como las de Natalia o Marta siguen tomando decisiones mucho más inmediatas. Cada mes, apartan un pedazo de sus ingresos para pagar unas clases que consideran necesarias para el progreso académico de sus hijos. Algo imprescindible pero que deja en el aire la cuestión de qué parte de la responsabilidad de que cada vez más familias sientan que necesitan buscar apoyo fuera del aula, corresponde a ellas y cuál al propio sistema educativo.

THE CONVERSATION

Aprender dialogando: ventajas de evaluar con exámenes orales grupales

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

Nuria Pérez. Doctoranda investigadora en Psicomotricidad y primera infancia, Universidad Autónoma de Madrid

En plena era de la inteligencia artificial y las pedagogías activas, los exámenes orales grupales están reapareciendo como una alternativa eficaz para evaluar lo que de verdad importa: pensar, dialogar y construir conocimiento en común.

No pretenden sustituir por completo a los exámenes escritos, sino reconocer que ciertos aprendizajes –los más ligados a la comprensión profunda, al análisis crítico y a la competencia social– se expresan mejor en el contexto de una interacción con iguales.

La vuelta del examen oral está reabriendo un debate necesario. No se trata solo de recuperar una práctica tradicional, sino de explorar formatos que permitan una evaluación más auténtica, dialogada y conectada con la naturaleza social de los aprendizajes. Sobre todo si entendemos que el conocimiento no se construye en soledad: se negocia, se discute, y se elabora en relación con otros.

Por qué grupal

Escuchar a los estudiantes, en lugar de leer sus escritos a posteriori, tiene limitaciones evidentes en términos de tiempo y logística, pero pueden resolverse con formatos breves, grupos reducidos y criterios transparentes. Y a cambio, lo que aporta el examen oral grupal es difícil de replicar de otra manera: permite observar cómo se construye el conocimiento entre muchos.

Este formato es especialmente adecuado para valorar comprensión, aplicación y razonamiento, siempre que se cuiden criterios y condiciones de equidad.

También puede favorecer la colaboración y el pensamiento crítico, y reducir parte de la ansiedad asociada al "cara a cara" individual. El grupo se convierte, así, en un espacio que potencia y sostiene, en lugar de amenazar o jerarquizar.

Teoría del grupo operativo

Desde la perspectiva del "grupo operativo" desarrollada por el psiquiatra argentino de origen suizo Enrique Pichon Riviére, el grupo no es solo un conjunto de personas: orientado a una tarea, emergen roles y dinámicas que pueden facilitar el aprendizaje.

En este marco, una tarea no es únicamente hablar del temario (tarea explícita), sino también mantener las condiciones para pensar en conjunto (tarea implícita). Es decir, distribuir la palabra, tolerar la duda, gestionar la tensión y volver al problema cuando el grupo se dispersa.

Durante ese proceso emergen roles que influyen directamente en el aprendizaje: quién impulsa y organiza, quién pregunta y confronta, quién sintetiza, quién monopoliza o incluso quién –sin querer– bloquea el avance.

Esto hace que sea posible evaluar, simultáneamente, el dominio conceptual de cada estudiante y cómo contribuye o dificulta que el grupo aprenda con escucha, argumentación, regulación emocional y responsabilidad. No como habilidades blandas superficiales, sino como condiciones reales y necesarias para producir conocimiento colectivo.

Más humano y más fiel

No se trata de un regreso al pasado como reacción a la tecnología, sino de recuperar lo que aporta este formato para evaluar a los estudiantes de una manera más fiel. Un examen oral grupal permite valorar aspectos que no se recogen en pruebas estandarizadas: la argumentación, la escucha activa o la construcción de sentido, por ejemplo, de manera que se puede analizar mejor el grado de conocimiento de un contenido determinado. Analizar, evaluar y crear son capacidades cognitivas de orden superior.

Si, además, se plantea conectando lo que el alumnado aprende con su realidad cotidiana, la evaluación resulta todavía más auténtica.

Por ejemplo, en la formación inicial del profesorado, el examen puede comenzar con una breve simulación de claustro: “El equipo docente de un centro público debate cómo reorganizar los apoyos y desdobles tras detectar dificultades de convivencia en un grupo de 5º de primaria. ¿Qué información necesitaríais para tomar una decisión fundamentada? ¿Qué alternativas propondríais y cómo justificaríais vuestra postura desde los marcos conceptuales trabajados en la asignatura?”

Situaciones de este tipo permiten que la discusión sea más auténtica, que emerja un razonamiento situado y que el alumnado movilice el conocimiento profesional de manera significativa.

Del producto al proceso

La prueba oral así planteada permite desplazar el foco del producto al proceso. Ayuda a chicos y chicas a comprender cómo se aprende, cómo progresan y cómo pueden [transferir ese conocimiento a nuevos contextos]. Se trata de evaluar para dar a los propios estudiantes mayor capacidad de mejora y para que lo que aprenden no sea puntual, sino que los efectos perduren y sean transferibles.

Aunque gran parte de las investigaciones sobre el examen oral grupal se han desarrollado en educación superior, pueden plantearse también para fortalecer la autonomía progresiva del alumnado en etapas de primaria y secundaria.

Pero ¿cómo diseñarlo para que sea justo, fiable, inclusivo y realmente conectado con los desafíos educativos contemporáneos?

Cómo diseñar un examen oral grupal

Para que el examen oral grupal pueda aplicarse en contextos educativos diversos, manteniendo la exigencia académica sin que se dispare la carga docente, proponemos que se realice en grupos reducidos de cinco o seis estudiantes, con una duración aproximada de veinte a veinticinco minutos. La prueba comienza con la presentación de un caso, una pregunta generadora o un breve dilema relacionado con los contenidos trabajados en la asignatura.

Tras uno o dos minutos de lectura silenciosa y reflexión individual –que permiten garantizar la responsabilidad personal–, el grupo inicia una discusión estructurada en torno al problema planteado.

Durante este intercambio se observa no solo lo que los estudiantes saben, sino cómo negocian, argumentan, se escuchan y reconstruyen el conocimiento en interacción, elementos que la investigación señala como clave en la evaluación oral y en el aprendizaje social.

La discusión grupal es seguida de un breve turno de preguntas individuales dirigidas por la persona docente, que permiten verificar de manera inequívoca la comprensión y el dominio conceptual de cada participante. La prueba concluye con una síntesis conjunta en la que el grupo recoge sus conclusiones y decisiones finales.

Qué se evalúa en un examen oral en grupo

El examen integra criterios individuales y grupales. En la dimensión individual se valora la precisión conceptual, la capacidad para aplicar los contenidos a situaciones reales, la coherencia de los argumentos y la calidad de las aportaciones. También se observa la participación sostenida y la responsabilidad en el proceso.

En la dimensión grupal se evalúa la calidad del diálogo: cómo se distribuye la palabra, cómo se mantiene el foco en la tarea, la capacidad de escucha, la integración de perspectivas diversas y el modo en que el grupo consigue construir una respuesta común.

Esta mirada conjunta permite identificar tanto los roles que impulsan el trabajo –como el líder o el mediador– como aquellos que, sin pretenderlo, lo dificultan o desvían –como el saboteador o el chivo expiatorio–.

Durante el examen no se corrige al alumnado de forma directa, pero sí se realizan intervenciones discretas para redistribuir la palabra, recentrar el foco o moderar un monopolio involuntario. Al finalizar, se nombran

como funciones grupales (y no como rasgos individuales) para que el alumnado comprenda su impacto en el proceso y pueda ajustarlos en futuras actividades.

De este modo, la retroalimentación combina una breve devolución oral e inmediata al grupo, centrada en la dinámica y en criterios observables, con una retroalimentación individual posterior y más detallada, que permite profundizar sin exponer a nadie y asegura una evaluación más justa y formativa.

Para garantizar la equidad, es importante publicar la rúbrica y los criterios desde el inicio del curso, realizar simulacros de examen oral grupal en sesiones breves, incluir preguntas individuales obligatorias, y cerrar la actividad con una autoevaluación y coevaluación que permita revisar tanto el desempeño individual como la dinámica del grupo.

Entrenamiento previo

El formato de examen grupal oral no solo hace posible evaluar de manera más auténtica competencias complejas como el pensamiento crítico, la argumentación o la colaboración. También ofrece un espacio más humano y más fiel a cómo se aprende y se discute el conocimiento en los entornos académicos y profesionales actuales.

Eso sí, para que el examen sea una experiencia formativa y no una situación de ansiedad, es fundamental que el alumnado practique este tipo de interacción a lo largo del curso.

Actividades como las simulaciones, los mapas conceptuales colaborativos, las ferias expositivas o las micro presentaciones en equipo ayudan a desarrollar habilidades de escucha, síntesis, negociación y toma de decisiones compartidas. De este modo, llegado el examen, el grupo podrá centrarse en la calidad del razonamiento.

Por qué los niños dejan de preguntar en la escuela y cómo recuperar el hábito

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

Miguel tiene cuatro años. Son las ocho de la mañana. Está en el aseo con su madre preparándose para ir al colegio. Se queda mirando fijamente el grifo y pregunta: “¿Adónde va el agua del lavabo?”. No será la única pregunta que haga ese día. A esa edad, preguntar forma parte de su manera de estar en el mundo. Sin embargo, unos años después, ese mismo niño permanece en silencio en el aula.

¿Por qué los niños preguntan tanto cuando son pequeños, y qué sucede durante su paso por la educación obligatoria para que, poco a poco, dejen de hacerlo?

Cuando la escuela llega, las preguntas se van

La evidencia sobre este fenómeno es sólida. Uno de los trabajos más conocidos es el de la psicóloga Susan Engel, autora del libro *The Hungry Mind*. En un estudio, su equipo introdujo cámaras en aulas durante tres meses para analizar cuántos episodios de curiosidad, entendidos como preguntas destinadas a aprender algo nuevo o conductas exploratorias con objetos y materiales, aparecían durante la jornada escolar. En educación infantil registraron entre dos y cinco episodios cada dos horas. En quinto de primaria, la cifra descendía hasta el rango de cero a dos.

Muchos niños pasan buena parte de su jornada escolar sin formular una sola pregunta auténtica. Para Engel, esto no es casual. A medida que avanza la escolarización, la escuela prioriza contenidos, ritmos y evaluación. En ese contexto, preguntar empieza a percibirse más como una interrupción que como una oportunidad de aprendizaje.

No hay conocimiento sin pregunta previa

Paulo Freire y Antonio Faundez defendieron esta idea a mediados de los ochenta en *Por una pedagogía de la pregunta*. Allí criticaban una educación construida sobre respuestas. Respuestas a preguntas que el alumno nunca se había hecho: justo lo contrario de lo que ocurre cuando un niño pregunta adónde va el agua del lavabo.

Investigaciones recientes han mostrado que los niños pequeños no preguntan para prolongar la conversación, sino para entender el mundo. Cuando el adulto ofrece una explicación satisfactoria, el niño suele quedar conforme. Cuando no la recibe, insiste, reformula o vuelve a preguntar. El aprendizaje comienza con una pregunta, y aprender a formularlas bien no es un recurso retórico ni una moda pedagógica, sino una de las bases más sólidas de la psicología y la pedagogía contemporáneas.

Qué dice la evidencia en el aula

Los interrogantes formulados en clase activan destrezas cognitivas concretas en los niños, como la explicación, la inferencia y el análisis. No es un simple recurso para mantener la atención o controlar la dinámica del grupo, sino una herramienta intelectual capaz de movilizar el razonamiento.

Linda Elder y Richard Paul, referentes internacionales en pensamiento crítico, llegan a conclusiones similares en *El arte de formular preguntas esenciales*. Sostienen que enseñar no consiste únicamente en transmitir respuestas, sino en plantear problemas y dirigir el razonamiento mediante preguntas.

Esta idea se remonta a la mayéutica de Sócrates, basada en preguntar para ayudar al otro a descubrir y construir su propio pensamiento. Responder bien obliga a detenerse y pensar. Formular una buena pregunta implica curiosidad, análisis y capacidad de reflexión. Y, como cualquier otra habilidad intelectual, necesita entrenamiento y práctica.

El 'protopensamiento': tres pasos que se pierden

El filósofo español José Carlos Ruiz ha llevado esta idea al terreno educativo en ensayos como *El arte de pensar* y *El arte de pensar para niños*. Ruiz denomina "protopensamiento" al origen del pensamiento crítico y sostiene que nace del asombro, la curiosidad y el cuestionamiento. Los tres aparecen conectados y pueden trabajarse en el aula.

Imaginemos que un niño ve una imagen de un parque lleno de basura y se pregunta: "¿Por qué la gente ensucia algo que también usa?". Ahí todavía no hay un pensamiento filosófico adulto, sistemático y elaborado, pero sí aparecen sus bases: observación, atención, extrañeza, criterio moral, pregunta y apertura al debate.

Para Ruiz, el asombro debe cultivarse en la vida cotidiana. Así surge la curiosidad y, después, la pregunta que obliga a pensar. El autor observó en la práctica, en talleres escolares de filosofía para niños, que el asombro podía recuperarse y que la calidad de las preguntas mejoraba de forma notable. Se puede trabajar en el aula y obtener resultados.

Un ejemplo podría ser "La caja del asombro", en la que el docente mete un objeto cotidiano: una llave, una piedra, una foto antigua o una cuchara. El alumnado no debe decir qué es, sino formular preguntas del tipo "¿Quién las habrá usado?", "¿Por qué las cosas tienen dueño?", "¿Qué pasaría si nadie tuviera llaves?". De lo concreto se pasa al pensamiento.

Qué podemos hacer desde la escuela

Preguntar debe convertirse en un contenido educativo en sí mismo. La pregunta no puede quedar reducida a una herramienta de evaluación o a un mecanismo para comprobar si el alumno ha retenido los contenidos trabajados en el aula. Formular interrogantes exige análisis, atención y pensamiento, y por eso necesita enseñarse y practicarse.

Para ello debemos enseñar qué es una buena pregunta. Existen taxonomías y modelos, como los que desarrollan en sus trabajos Richard Paul y Linda Elder, además de numerosos recursos prácticos que el profesorado puede incorporar al aula con relativa facilidad.

Por ejemplo, en una actividad de lectura, no basta con preguntar al alumnado "¿Te ha gustado el texto?". Esa pregunta puede tener valor expresivo, pero no desarrolla por sí misma pensamiento crítico. El docente puede enseñar a formular preguntas más potentes: "¿Cuál es la idea principal del autor?", "¿Qué información utiliza para defenderla?", "¿Hay otro punto de vista posible?" o "¿Qué consecuencias tendría aceptar esta idea?".

Del mismo modo, ante un debate de aula, el alumnado puede aprender a distinguir entre preguntas de respuesta factual, de preferencia personal y de juicio razonado. Esta enseñanza explícita convierte la interrogación en una herramienta de pensamiento y no solo en una dinámica participativa.

La necesidad de comprender como base del aprendizaje

Enseñar a hacer preguntas y animar a seguir haciéndoselas es por lo tanto un contenido educativo: el aprendizaje profundo comienza cuando aparece una necesidad auténtica de comprender, y esa necesidad suele expresarse en forma de pregunta.

Para lograrlo, no hacen falta grandes reformas educativas, sino que docentes y familias volvamos a preguntarnos por lo cotidiano y convirtamos lo normal en objeto de pensamiento. No se trata de definir grandes temas filosóficos, sino mirar el patio, una norma, una discusión, una pantalla, una fila, una mentira, un castigo... y preguntarse: ¿por qué esto es así? ¿Podría ser de otra manera? ¿Es justo? ¿Qué damos por supuesto?

Un ejemplo claro sería un niño que dice "Siempre eligen primero al mismo en el fútbol". Preguntarse en lo cotidiano sería no dejarlo solo como queja, sino abrir pensamiento: ¿qué significa elegir justamente? ¿Es justo elegir siempre por habilidad? ¿Cómo se siente quien queda para el final?

La filosofía no empieza con conceptos abstractos, sino mirando con extrañeza lo que hacemos todos los días. Ahí aparece el asombro, la curiosidad y, finalmente, la pregunta que obliga a pensar, como cuando Miguel pregunta adónde va el agua del lavabo.

La Comisión Europea presenta, junto a la OCDE, un marco de alfabetización en materia de IA para estudiantes

El marco también apoya la ambición de la Unión Europea de ofrecer una educación digital de alta calidad, inclusiva y orientada al futuro.

MAGISTERIO. Jueves, 18 de junio de 2026

La Comisión Europea, junto con la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), ha presentado hoy un «Marco de alfabetización en materia de IA» para la educación primaria y secundaria. El marco ofrece a los docentes y a los responsables educativos y políticos en el ámbito de la educación una visión compartida de las competencias que los estudiantes necesitan para comprender y utilizar la IA de manera responsable y ética. Ofrece orientaciones y ejemplos de actividades para el aula y se estructura en torno a cuatro ámbitos: familiarizarse con la IA, crear con IA, gestionar la IA y configurar la IA.

El marco también apoya la ambición de la Unión Europea de ofrecer una educación digital de alta calidad, inclusiva y orientada al futuro. Como parte de la Unión de las Competencias, el paquete educativo –que se presentará a finales de este año– contribuirá aún más a la adaptación de los sistemas educativos a la transformación digital y a la IA. La iniciativa se desarrolla con el apoyo de CodeAI y de expertos internacionales.

Roxana Mînzatu, vicepresidenta ejecutiva para los Derechos Sociales y las Capacidades, el Empleo de Calidad y la Preparación, ha declarado que «la alfabetización en IA es una competencia fundamental para nuestros jóvenes. Comprender y utilizar la IA de manera responsable es esencial para la competitividad de Europa, así como para proteger nuestra democracia y la cohesión social, y todo ello comienza en nuestras aulas. Con la puesta en marcha de este marco damos un paso importante para apoyar la educación en materia de IA en toda Europa».

La escuela de las prisas **OPINIÓN**

Nunca habíamos hecho tantas cosas en la escuela. Nunca habíamos desarrollado tantos proyectos, tantas actividades y tantas iniciativas. Sin embargo, cada vez son más los docentes que tienen la sensación de no disponer de tiempo para aquello que consideran verdaderamente importante. ¿En qué momento confundimos una escuela activa con una escuela mejor?

ÁLVARO MUÑOZ. Lunes, 22 de junio de 2026

Existe una idea profundamente instalada en el imaginario educativo contemporáneo que rara vez se formula de manera explícita, pero que condiciona buena parte de las decisiones que adoptamos en nuestros centros. Se trata de la convicción de que una escuela mejora en la medida en que incrementa su actividad. Desde esta perspectiva, una institución educativa de calidad sería aquella que desarrolla más proyectos, participa en más programas, incorpora más iniciativas, organiza más actividades y ofrece una agenda más extensa de experiencias a su alumnado. El movimiento se convierte así en una evidencia visible de compromiso, mientras que la pausa suele interpretarse como una forma de inmovilismo.

Probablemente esta forma de entender la educación no sea más que el reflejo de una tendencia cultural mucho más amplia. Vivimos en una sociedad que ha terminado identificando la velocidad con el progreso y la actividad constante con la productividad. La rapidez se ha convertido en una virtud y la capacidad de hacer muchas cosas al mismo tiempo suele percibirse como un signo de eficacia. No resulta extraño, por tanto, que la escuela haya terminado incorporando una parte de esta lógica. Lo verdaderamente relevante es preguntarnos si una institución cuya finalidad consiste en formar personas puede asumir sin más los mismos criterios que organizan otros ámbitos de la vida social.

La cuestión merece una reflexión serena porque la educación mantiene una relación con el tiempo radicalmente distinta de la que caracteriza a otras actividades humanas. Una empresa puede incrementar su productividad optimizando procesos. Una industria puede reducir costes acelerando determinadas fases de producción. Un servicio puede mejorar su eficiencia disminuyendo los tiempos de espera. Sin embargo, la formación intelectual y personal de un ser humano responde a dinámicas mucho más complejas. Aprender no consiste únicamente en adquirir información. Comprender una idea exige relacionarla con conocimientos previos, cuestionarla, reinterpretarla y otorgarle significado. Construir una identidad personal requiere experiencias, conflictos, dudas y procesos de maduración que difícilmente pueden someterse a una lógica de aceleración permanente. Del mismo modo, desarrollar pensamiento crítico, adquirir criterio propio o aprender a

convivir con quienes piensan de manera diferente son aprendizajes cuya profundidad depende, en gran medida, del tiempo que se les concede.

A pesar de ello, la vida escolar parece encontrarse cada vez más condicionada por una sensación de urgencia que atraviesa buena parte de su funcionamiento cotidiano. Los centros educativos han asumido durante las últimas décadas un número creciente de responsabilidades. A las funciones tradicionalmente asociadas a la enseñanza se han sumado otras relacionadas con la inclusión, la educación emocional, la competencia digital, la sostenibilidad, la igualdad, la convivencia o la participación ciudadana. La mayoría de estos ámbitos responden a necesidades legítimas y sería absurdo cuestionar su relevancia. Sin embargo, cada nueva responsabilidad exige tiempo, atención, recursos y energía. Y como ninguno de estos elementos es ilimitado, la incorporación de nuevas demandas obliga inevitablemente a establecer prioridades.

Quizá una de las cuestiones más llamativas del debate educativo actual sea precisamente la escasa atención que prestamos a este problema. Hablamos con frecuencia de aquello que la escuela debe incorporar, pero rara vez nos detenemos a reflexionar sobre aquello que deja de ser posible cuando seguimos ampliando indefinidamente sus funciones. Existe una diferencia fundamental entre enriquecer una institución y saturarla. La primera operación exige criterio. La segunda suele ser el resultado de una acumulación progresiva de expectativas que nadie se atreve a cuestionar.

El resultado de esta dinámica es visible en la experiencia cotidiana de muchos docentes. La sensación de no llegar a todo se ha convertido en una de las percepciones más extendidas dentro de la profesión. No porque el profesorado rechace asumir responsabilidades ni porque exista una resistencia al cambio, sino porque la acumulación constante de tareas termina generando un escenario en el que resulta cada vez más difícil distinguir entre lo esencial y lo accesorio. Cuando todo parece importante, nada termina siéndolo verdaderamente. Cuando todas las demandas reclaman atención inmediata, la urgencia deja de ser una excepción para convertirse en una forma habitual de funcionamiento.

Esta realidad produce una consecuencia especialmente preocupante: la progresiva sustitución de la profundidad por la cobertura. Poco a poco, la preocupación por comprender cede terreno ante la necesidad de avanzar. Lo relevante deja de ser qué aprendizajes están construyendo realmente los alumnos para centrarse en cuántos contenidos se han trabajado, cuántas actividades se han desarrollado o cuántos proyectos se han completado. La escuela corre entonces el riesgo de confundir movimiento con aprendizaje y actividad con educación.

La paradoja resulta especialmente evidente cuando analizamos algunos de los conceptos que ocupan un lugar central en el discurso pedagógico contemporáneo. Durante años hemos insistido en la necesidad de respetar los ritmos individuales de aprendizaje. Hemos defendido la importancia de la personalización, de la atención a la diversidad y del acompañamiento educativo. Sin embargo, estas aspiraciones exigen una condición previa que no siempre estamos dispuestos a reconocer: necesitan tiempo. Resulta difícil respetar los ritmos de cada alumno cuando la principal preocupación consiste en llegar a la siguiente unidad didáctica. Resulta complicado personalizar la enseñanza cuando las estructuras organizativas empujan constantemente hacia la homogeneización. Resulta contradictorio reivindicar la atención individualizada mientras la cultura escolar se encuentra dominada por la urgencia.

Algo parecido sucede con la educación emocional. En los últimos años hemos comprendido mejor que nunca la importancia de los vínculos en los procesos educativos. Sabemos que los alumnos aprenden mejor cuando se sienten escuchados, comprendidos y valorados. Sabemos que la confianza constituye un elemento esencial de cualquier relación pedagógica significativa. Sin embargo, la confianza no puede construirse a partir de procedimientos acelerados. Surge lentamente, a través de conversaciones cotidianas, de encuentros repetidos y de la percepción de que existe un adulto dispuesto a prestar atención cuando realmente hace falta. La educación emocional no fracasa por falta de discursos. Fracasa cuando desaparecen las condiciones que permiten convertir esos discursos en experiencias reales.

Lo mismo podría afirmarse de algunos de los aprendizajes que más valoramos en la actualidad. El pensamiento crítico, por ejemplo, se ha convertido en una especie de ideal pedagógico compartido. Sin embargo, pensar críticamente exige algo más que disponer de información. Requiere tiempo para leer, para analizar, para contrastar argumentos y para aceptar la complejidad de los problemas. La lectura profunda responde a una lógica semejante. Leer de verdad significa detenerse, interpretar, establecer relaciones y permitir que las ideas transformen progresivamente nuestra manera de comprender la realidad. Ninguno de estos procesos resulta compatible con una cultura obsesionada por la rapidez.

Quizá por ello una de las preguntas más importantes que debería formularse la escuela contemporánea sea extraordinariamente sencilla: ¿qué estamos dejando de hacer mientras intentamos hacerlo todo? La cuestión resulta incómoda porque obliga a reconocer una realidad evidente. El tiempo constituye un recurso limitado. Cada nueva iniciativa, cada nuevo proyecto y cada nueva responsabilidad ocupan un espacio que deja de estar disponible para otras tareas. Y, sin embargo, pocas veces debatimos sobre aquello a lo que estamos

renunciando. Pocas veces nos preguntamos qué conversaciones no tienen lugar, qué lecturas no se realizan o qué oportunidades de reflexión desaparecen cuando la actividad se convierte en un fin en sí misma.

Probablemente la verdadera calidad educativa no dependa de la capacidad de una escuela para multiplicar indefinidamente sus propuestas. Depende, más bien, de su capacidad para reconocer qué experiencias poseen un valor formativo irrenunciable y para protegerlas frente a una cultura que premia la ocupación permanente. Una buena escuela no es aquella que consigue hacerlo todo. Una buena escuela es aquella que sabe qué merece realmente su tiempo.

En una sociedad que parece haber convertido la velocidad en un criterio universal de valor, la educación tiene la responsabilidad de recordar que algunos de los procesos más importantes de la vida humana continúan desarrollándose lentamente. Comprender, pensar, leer, convivir, construir un criterio propio o descubrir quiénes somos siguen siendo experiencias incompatibles con cualquier forma de aceleración artificial. Tal vez la escuela necesite recuperar la valentía de defender esta idea. No porque la lentitud constituya una virtud en sí misma, sino porque hay aprendizajes cuya profundidad depende precisamente de que les concedamos el tiempo que merecen.

Y quizá sea ahí donde se encuentre el verdadero desafío de nuestro tiempo. No en hacer más. No en correr más deprisa. No en llenar cada espacio disponible con nuevas actividades. El desafío consiste en distinguir entre aquello que simplemente mantiene ocupada a la escuela y aquello que realmente contribuye a educar. Porque cuando una institución pierde esa capacidad de discernimiento, corre el riesgo de olvidar que su función principal nunca fue acumular tareas, sino acompañar el complejo y necesariamente lento proceso de formación de una persona.

Álvaro Muñoz es maestro de Educación Infantil y Primaria.

La Xunta remite a los sindicatos la propuesta para la reducción de ratios en Secundaria

La Xunta ha remitido a los sindicatos una propuesta para reducir de forma progresiva la ratio o proporción de alumnos en el sistema de educación secundaria obligatoria para alcanzar un máximo de 25 estudiantes por aula en el curso 2028-29, una medida que debería ser analizada en una reunión convocada para el próximo 30 de junio.

EFE.Miércoles, 24 de junio de 2026

Según la documentación remitida por la Consellería de Educación, la reducción comenzará en primero de Secundaria y se implantará gradualmente en el resto de cursos de esta etapa educativa. De este modo, según la Xunta, Galicia se situaría con cinco alumnos por debajo del límite general de 30 estudiantes por aula vigente en el conjunto de España. El calendario prevé completar en el curso 2026-27 la reducción la proporción de estudiantes en Educación Infantil, para pasar de 25 a 20 alumnos por aula. Un año después, en septiembre de 2027, comenzará la aplicación de la misma medida en Primaria, mientras que en Secundaria se iniciará este proceso en 2028.

La Xunta pretende, además, extender posteriormente la reducción a la etapa de Bachillerato, con el objetivo de alcanzar un máximo de 30 estudiantes por aula frente a los 35 permitidos por la normativa estatal. En la actualidad, la comunidad gallega ya mantiene una ratio inferior, con un límite de 33 alumnos. La Consellería inscribe esta propuesta en la ampliación del acuerdo alcanzado con los sindicatos en 2023, que también incluye medidas para reforzar la atención a la diversidad con la contratación o consolidación de cuatrocientos profesionales y mejoras en las condiciones laborales de los docentes.

Por otra parte, el departamento autonómico ha publicado las instrucciones para el inicio del curso 2026-27 en las etapas de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato que mantiene, en líneas generales, los criterios organizativos de años anteriores. La única novedad está en la planificación de actividades complementarias, puesto que establece que estas actividades deberán distribuirse de forma equilibrada durante el curso con el fin de evitar concentraciones en periodos de evaluaciones o de final de trimestre, y garantizar que no alteren de manera significativa la actividad lectiva ordinaria.

Asimismo, las actividades promovidas por administraciones o entidades externas deberán acreditar su relevancia pedagógica y estar vinculadas a los contenidos curriculares. Entre las novedades figura también la incorporación de formación obligatoria en emergencias y protección civil para alumnos de Secundaria, con una carga mínima de cuatro horas lectivas anuales en cada curso de esta etapa educativa.

Seis organizaciones denuncian en Trabajo "estrés térmico" por el calor en las escuelas

Seis organizaciones han presentado una denuncia conjunta ante la Inspección Provincial de Trabajo y Seguridad Social de Murcia por la situación de "estrés térmico" que se produce de forma recurrente en los centros educativos públicos de la Región debido a las altas temperaturas, según indican.

EFE. Jueves, 25 de junio de 2026

La denuncia ha sido presentada por la Federación de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos/as de la Región de Murcia (FAPA Juan González), el Sindicato de Estudiantes, la Federación Murciana de Asociaciones de Estudiantes (FEMAE), CCOO, STERM-Intersindical y UGT y señala que mediciones realizadas desde mayo han registrado temperaturas de hasta 34 grados durante la jornada lectiva en algunos centros. Los denunciantes consideran que esta situación constituye un incumplimiento de la normativa vigente en materia de prevención de riesgos laborales y citan el Real Decreto 486/1997, que establece que la temperatura en los lugares de trabajo destinados a tareas sedentarias debe mantenerse entre los 17°C y los 27°C.

Las organizaciones, en un comunicado, recuerdan que la Ley de Prevención de Riesgos Laborales obliga a la Consejería de Educación, como empleadora, a garantizar la seguridad y salud de las personas trabajadoras y consideran que la ausencia de sistemas adecuados de climatización y la falta de medidas estructurales para afrontar las olas de calor suponen «una grave dejación de responsabilidades por parte de la administración educativa».



La inteligencia artificial gana terreno en las aulas, pero los docentes reclaman más formación para preparar a las nuevas generaciones

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el sistema educativo está transformando la manera en que profesores y estudiantes enseñan, aprenden y acceden al conocimiento.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 19 de junio de 2026

Lo que hace apenas unos años era una tecnología emergente reservada a ámbitos especializados se ha convertido en una herramienta cada vez más habitual en las aulas, impulsando cambios profundos en la metodología docente, la evaluación y el desarrollo de competencias para el mercado laboral del futuro. Sin embargo, mientras la confianza de los profesores en estas tecnologías aumenta de forma significativa, también crece la preocupación por la falta de formación específica que les permita acompañar adecuadamente a los estudiantes en esta nueva realidad digital.

Así lo refleja un reciente informe elaborado por la compañía educativa Pearson, que analiza la evolución de la percepción de la IA entre los docentes británicos y pone de manifiesto la necesidad urgente de reforzar la capacitación profesional del profesorado.

El estudio revela que la actitud de los docentes hacia la inteligencia artificial ha experimentado un cambio notable en los últimos años. La confianza de los profesores para enseñar a sus alumnos sobre IA prácticamente se ha duplicado, pasando del 9 % en 2025 al 16 % en 2026. Aunque la cifra continúa siendo reducida, la tendencia muestra una creciente familiaridad con unas herramientas que están modificando rápidamente el panorama educativo.

Paralelamente, la percepción positiva de la IA también ha aumentado de manera considerable. El porcentaje de docentes que considera que estas tecnologías han tenido un impacto beneficioso en sus centros educativos ha pasado del 12 % en 2024 al 29 % en 2026, lo que representa un incremento del 142 % en apenas dos años.

Los datos sugieren que la inteligencia artificial está dejando de ser vista exclusivamente como una fuente de incertidumbre o una amenaza para la integridad académica y comienza a consolidarse como una herramienta capaz de facilitar determinadas tareas docentes. Muchos profesores afirman utilizar sistemas basados en IA para gestionar cargas administrativas, preparar materiales educativos, elaborar recursos personalizados o mejorar la organización de sus clases. Este proceso de adopción está permitiendo a numerosos centros explorar nuevas formas de enseñanza más adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes.

Sin embargo, el informe también pone de manifiesto una importante contradicción. Aunque los docentes reconocen cada vez más el potencial de la inteligencia artificial, una mayoría considera que no dispone de la preparación necesaria para aprovechar plenamente sus posibilidades pedagógicas. Más de la mitad de los profesores consultados, concretamente el 53 %, considera que sería necesario ampliar los programas de desarrollo profesional continuo relacionados con la IA.

Además, un 34 % reclama formación especializada para utilizar estas herramientas con alumnado con necesidades educativas especiales y discapacidad, un ámbito donde la inteligencia artificial podría desempeñar

un papel especialmente relevante gracias a aplicaciones de accesibilidad, sistemas de lectura automática o recursos educativos personalizados.

La investigación evidencia que el desafío ya no consiste únicamente en introducir la tecnología en las aulas, sino en garantizar que los profesionales de la educación dispongan de los conocimientos necesarios para emplearla de forma eficaz, ética y responsable. Según Pearson, existe una creciente preocupación por la capacidad del sistema educativo para preparar a los jóvenes para un mercado laboral cada vez más condicionado por la inteligencia artificial. Tanto estudiantes como profesores coinciden en que las competencias relacionadas con la IA serán fundamentales para acceder a numerosas profesiones en los próximos años.

Las conclusiones del informe se apoyan en una amplia consulta realizada a más de 14.000 personas vinculadas al sistema educativo británico, entre ellas más de 11.000 profesores y tutores y alrededor de 3.000 estudiantes de educación primaria, secundaria y formación profesional. Esta amplia muestra permite obtener una fotografía detallada del momento de transición que vive actualmente la educación ante la expansión de las tecnologías generativas.

Brecha digital

Uno de los aspectos más preocupantes detectados por la investigación es la brecha existente entre el uso creciente de la IA y la capacidad de las instituciones para enseñar competencias relacionadas con ella. Diversos estudios impulsados por Pearson muestran que, aunque el uso de herramientas de inteligencia artificial se extiende rápidamente entre estudiantes y docentes, solo una pequeña parte del profesorado considera que está preparando adecuadamente a los jóvenes para desenvolverse en un futuro marcado por estas tecnologías. Apenas un 8 % de los profesores afirma sentirse capaz de preparar a los estudiantes para un entorno laboral profundamente influido por la IA.

Esta situación plantea interrogantes sobre la velocidad con la que los sistemas educativos están siendo capaces de adaptarse a la revolución tecnológica. Mientras empresas, universidades y sectores productivos incorporan herramientas basadas en inteligencia artificial a gran velocidad, muchos docentes consideran que las políticas educativas avanzan con mayor lentitud, generando una diferencia entre las competencias que demanda el mercado laboral y las que se enseñan actualmente en las aulas.

La necesidad de mejorar la alfabetización en inteligencia artificial aparece como uno de los grandes retos de la próxima década. Expertos educativos señalan que no basta con que los estudiantes sepan utilizar aplicaciones basadas en IA; también deben comprender cómo funcionan estos sistemas, cuáles son sus limitaciones, qué riesgos pueden implicar y cómo evaluar críticamente la información que generan. La denominada "alfabetización en IA" comienza a perfilarse como una competencia tan relevante como la alfabetización digital que marcó las primeras décadas del siglo XXI.

El informe concluye que la educación se encuentra en un momento decisivo. La inteligencia artificial ya forma parte del presente de las aulas y todo indica que su influencia continuará creciendo en los próximos años. Sin embargo, para que esta transformación se traduzca en una mejora real del aprendizaje será necesario invertir en formación docente, desarrollar políticas educativas claras y garantizar que profesores y estudiantes dispongan de las herramientas necesarias para utilizar la tecnología de forma crítica, ética y eficaz. La confianza en la IA aumenta, pero el mensaje de los docentes es claro: el futuro de la educación no dependerá únicamente de la tecnología, sino de la capacidad de quienes enseñan para comprenderla, gestionarla y convertirla en una oportunidad de aprendizaje para las nuevas generaciones.

Consultar el informe aquí: <https://plc.pearson.com/en-GB/news-and-insights/news/teacher-confidence-ai-grows-call-more-training-prepare-students>

El examen que paraliza a China: Así es el Gaokao, la prueba de fuego heredera del rigor imperial

Más de 12 millones de alumnos, 750 puntos en juego y una presión social asfixiante. Así ha sido la edición del Gaokao, el titánico examen de acceso a la universidad en China que combina tecnología de máxima seguridad, tradiciones ancestrales y un filtro implacable.

BELÉN DORADO. 12 de junio de 2026

Calles cortadas, tráfico desviado, miles de voluntarios, policías y familiares apostados en las entradas de las escuelas sede han marcado las tres jornadas de exámenes a los que se han enfrentados estos días los estudiantes chinos.

Fueron tres días de una de las pruebas cruciales de su vida para poder continuar con los estudios universitarios. Se trata del Gaokao 高考, el examen de acceso a la universidad que este año 2026 ha recibido a 12.9 millones de estudiantes, aspirantes a una plaza en alguna de las tres mil instituciones de grado superior que existen en el país.

Esta prueba, considerada una de las más difíciles del mundo, comenzó a implementarse en 1952 cuando el sistema de exámenes imperiales instaurado durante la dinastía Sui (581-618 D.C) y que imperaba en todo el país desde hacía tres mil años quedó abolido, dando paso al Gaokao que, pese a su interrupción durante la Revolución Cultural (1966 y 1976), fue recuperado por Deng Xiaoping en 1977 para hacer que la educación universitaria estuviese al alcance de toda la población.

Mientras en la época imperial los exámenes servían para colocar en puestos de importancia a los más capaces, el Gaokao lo hace para acceder a instituciones de grado superior, pero conserva la importancia de antaño, tanto social como familiar, la rigurosidad de los mismos y la presión de los aspirantes que, de no lograr la calificación necesaria, esos 750 puntos totales, tienen la oportunidad de volverse a presentar.

Antes del 2000 las pruebas eran similares en todo el país, pero a partir de esa fecha ciudades como Shanghai y Beijing pueden elaborar sus propias pruebas. El modelo de examen más tradicional es el conocido como "3+X", en el que "3" se refiere a matemáticas, y tres materias obligatorias: lengua y literatura china, y un idioma extranjero (inglés, ruso, español, alemán, francés o japonés). En cuanto a las materias optativas depende del bachillerato que hayan cursado; de Ciencias, con materias como física, química y biología, o la opción de Humanidades, con materias como historia, geografía y Ciencias Políticas. A partir de 2011 se puede elegir entre Historia y Física (100 puntos) y dos entre las restantes, a saber, Química, Historia, Biología, Geografía o Ciencias Política (200 puntos).

Aprobar el Gaokao da prestigio al alumno pero también a su familia y allegados, y al estudiante le brinda la posibilidad de acceder a las mejores universidades, las de categoría 1, que son ocupadas tan solo por el 10% de los aspirantes. Estas categorías se dividen en dos: Benke 本科 y Dazhuan 大专, siendo la primera la más demandada por albergar las universidades más prestigiosas, aquellas que se ubican en lo que se conoce como Proyecto 985 y Proyecto 211. El 985, al que logra llegar una ínfima parte de los aspirantes, contempla las 39 universidades más prestigiosas de China, como la Universidad de Beijing y la Universidad de Tsinghua, a las que todos aspiran a entrar, mientras que el 211 alberga otras 116 universidades también dentro del grupo Benke.

No es el Gaokao la única prueba que existe en China para los estudiantes, ya que los estudiantes de bellas artes deben enfrentar el Yikao 艺考, que también es considerado el examen de bellas artes más difícil y competitivo del mundo, con salas repletas de estudiantes, atriles, papeles y colores que ocupan estadios completos.

Este tipo de pruebas son uno de los requisitos más importantes en la vida de los estudiantes chinos, y son de suma importancia para el país. Es tanta la importancia que el contenido de los exámenes son un auténtico secreto de estado, que llega custodiado por camiones blindados a las diferentes sedes en las que se lleva a cabo, y quienes participan en la prueba, ya sea maestros o personal que estará en contacto con las pruebas, están confinados desde un mes y medio antes de la realización de la prueba, no pudiendo tener contacto con el exterior ni ningún familiar que presente el examen ese año, y para imprimir el examen se usan tintas y papeles especiales. Los estudiantes acceden a los recintos bajo unas estrictas normas y son vigilados en todo momento a través de cámaras. Copiar en el Gaokao conlleva una sanción de hasta siete años de prisión y la imposibilidad de poder presentar el examen en toda su vida. otra prueba de la importancia que esta prueba tiene en el país.

Y como la superstición forma parte de la cultura china, hemos podido ver estos días estudiantes tocando matrículas de coches en las que figuraban los números de las universidades más prestigiosas, o el 985 que hemos comentado antes, y a madres esperando a la puerta de las sedes vestidas con el tradicional vestido chino, el qipao, de color rojo, porque rojo es el color de la buena suerte.

No sabemos hasta cuándo se seguirá haciendo el Gaokao o si en un futuro será modificado, pero lo que sí sabemos es que esos estudiantes que cursan hoy el Gaokao serán los directivos que gobiernen muchas de las empresas del futuro, y su formación estricta marcará un antes y un después en la competencia hacia puestos laborales. Lo que sí queda claro es que movilizar a toda una nación para realizar estas pruebas da muestra de la importancia que para China tiene la educación como motor de cambio.

BELÉN DORADO. Cultura china, protocolo e interculturalidad y directora de la revista "Bambú, dragones y tinta".

Nazareth Castellanos (neurocientífica): "Un centro educativo no debería ser un centro de formación de profesionales sino de personas" ENTREVISTA

En IMAT 2026, la investigadora abordará cómo la aceleración digital está transformando nuestra atención y trasladará su perspectiva científica al entorno escolar para analizar fenómenos como la fatiga mental de estudiantes y docentes o el impacto de la hiperestimulación digital.

ANA VERÓNICA GARCÍA. 23 de junio de 2026

En el marco del congreso IMAT 2026, centrado en repensar los modelos de enseñanza ante la transformación tecnológica y la presión cognitiva actual, ÉXITO EDUCATIVO conversamos con Nazareth Castellanos. Licenciada en Física, neurocientífica y presidenta de la Fundación Hygeia Biomedicina, Castellanos cuenta con una trayectoria investigadora enfocada en el análisis de la atención, la memoria, los procesos emocionales y el vínculo neurobiológico entre el cuerpo y el cerebro, una labor que compagina con una activa presencia en la divulgación científica en el ámbito hispanohablante.

En este encuentro, la investigadora trasladará su perspectiva científica al entorno escolar para analizar fenómenos como la fatiga mental de estudiantes y docentes, el impacto de la hiperestimulación digital y la necesidad de integrar hábitos de vida saludables y autorregulación emocional en los centros. Frente a un modelo orientado históricamente al intelecto y la acumulación de datos, Castellanos expone la importancia de respetar los ritmos biológicos y propone un uso equilibrado de la tecnología, planteando las bases para que los líderes educativos puedan rediseñar las aulas priorizando el bienestar cognitivo y el desarrollo integral de las personas.

¿Cómo puede la neurociencia contribuir a diseñar entornos educativos que favorezcan un aprendizaje más efectivo y duradero?

Desde mi investigación me gustaría aportar la dimensión corporal a los centros educativos, lo que supondría una educación sobre hábitos saludables de estilo de vida y una regulación acorde, con un cuidado de la dieta de los comedores, más horas de movimiento y principalmente un mayor trabajo en inteligencia emocional.

¿Cómo pueden los educadores respetar los ritmos biológicos de los estudiantes para optimizar su aprendizaje?

Lo veo bastante complicado, supondría un profundo cambio de la sociedad.

Durante mucho tiempo se identificó innovación educativa con más tecnología, más estímulos y más velocidad. Desde la neurociencia, ¿hemos confundido dinamismo con aprendizaje?

Quizás hemos pensado que educación es intelecto, y creo que la educación es algo mucho más complejo. Un centro educativo no debiera ser, en mi opinión, un centro de formación de profesionales sino de personas.

Uno de los grandes desafíos actuales es la fatiga mental de estudiantes y profesores. ¿Qué señales deberían alertar a un centro educativo de que está funcionando cognitivamente "por encima de su capacidad saludable"?

Esta cuestión es, para mí, absolutamente fundamental. Creo que la mayoría de los centros educativos están sobrepasando la capacidad saludable. Más no es siempre mejor. Habría que comenzar por medir cuáles son los límites saludables. Un límite no es aquello que puedo hacer, sino aquello que hacemos con respeto a uno mismo y a los demás.

La inteligencia artificial promete personalizar el aprendizaje y optimizar procesos educativos. Desde una mirada neurocientífica, ¿qué riesgos aparecen cuando delegamos demasiadas funciones cognitivas en la tecnología?

Para mí, la cuestión reside en el equilibrio y en la mirada. A nuestro servicio la IA me parece una herramienta excepcionalmente buena, que nos puede hacer mejorar incluso como personas. Pero nosotros a su servicio supondría una pérdida. Es un gran reto el que tenemos porque ese equilibrio es muy delicado. Por otra parte me asusta la mirada que proyectamos a la IA, con tanto catastrofismo. Creo que sesga la conducta de aquellos que se acercan a ella. Puede que se convierta en una profecía auto-cumplida.

Muchos docentes sienten que educan en un entorno de hiperestimulación permanente, donde competir con pantallas y notificaciones parece imposible. ¿Cómo puede la escuela recuperar espacios de atención sostenida y pensamiento profundo?

La escuela también hiper-estimula. La cantidad de información y tareas por hora es abrumadora. Estamos acostumbrando a los niños a vivir saturados, pero consideramos que la culpa es exclusiva de la tecnología.

Con la aceleración digital, ¿cómo cree que debemos reconfigurar nuestra manera de enseñar para que los alumnos no solo consuman información, sino que también la comprendan y la apliquen?

Cuando yo estudiaba en el instituto no había tecnología, pero la educación me enseñaba a acumular información. He echado de menos un trabajo más detenido en la comprensión, en la experiencia, en la creatividad. Y de esto hace algunas décadas. ¿Ha cambiado algo?

Frente a un discurso educativo cada vez más orientado a la productividad y la inmediatez, usted reivindica una educación más humana y consciente. ¿Qué decisiones deberían tomar hoy los líderes educativos para proteger la salud cognitiva de las próximas generaciones?

Yo vivo este momento con entusiasmo, porque creo que estamos ante un punto de inflexión. Por primera vez nos planteamos el bienestar, la salud mental y física, y tenemos herramientas para ello. Ahora toca asfaltar esos caminos para que las nuevas generaciones caminen por ellos. ¡En ello estamos, y estoy plenamente segura de que haremos un mañana mejor!. No tengo ninguna duda.

La confianza, fuerza silenciosa del liderazgo

Uno de los grandes errores del liderazgo consiste en pensar que los proyectos se sostienen únicamente con planificación, talento y voluntad

JAVIER LUNA. 24 de junio de 2026

Todo eso importa, por supuesto. Ya hemos hablado más de una vez de que un proyecto educativo necesita dirección, objetivos claros, personas preparadas, recursos suficientes y una buena lectura del contexto. Sin embargo, hay un elemento más silencioso, menos visible en los documentos estratégicos y mucho más decisivo en la vida real de las organizaciones: *la confianza*.

La confianza es una de esas palabras que todos aceptamos con facilidad, pero no todos trabajamos con rigor. Suena bien, genera consenso y parece formar parte natural de cualquier discurso sobre liderazgo. Precisamente por eso corre el riesgo de convertirse en una palabra blanda, casi decorativa.

En una organización educativa *la confianza no es un adorno emocional*. Es una herramienta de dirección. Más aún: *es una condición de posibilidad* para que los proyectos puedan nacer, crecer y sostenerse en el tiempo.

Un centro educativo puede poner en marcha muchas iniciativas. Puede diseñar planes de innovación, programas de acompañamiento, proyectos de convivencia, itinerarios de mejora metodológica o procesos de transformación cultural. El papel lo soporta casi todo. La realidad, bastante menos. Entre lo que se formula y lo que finalmente queda instalado en la cultura del centro hay una distancia enorme. Esa distancia se recorre, en buena medida, con confianza.

Cuando un equipo confía en quien lidera, se atreve a caminar. Puede haber dudas, resistencias o cansancio, pero existe una disposición interior a seguir avanzando porque se percibe coherencia, honestidad y sentido. Cuando esa confianza no existe, cualquier proyecto empieza a desgastarse antes de comenzar. Se interpreta cada decisión desde la sospecha, cada cambio como amenaza y cada dificultad como prueba de que aquello no merecía la pena.

Y aquí creo que es importante que nos quede claro que la confianza se construye lentamente y se pierde con rapidez. Un líder puede pedir colaboración, obediencia o cumplimiento, pero la confianza pertenece a otro nivel. *Nace cuando las personas perciben que quien dirige actúa con coherencia, comunica con claridad, escucha con verdad y sostiene sus decisiones incluso cuando llegan los momentos incómodos*. La confianza no depende de caer bien. Depende de ser fiable.

Esta distinción es importante, especialmente en el mundo educativo, donde a veces confundimos liderazgo cercano con liderazgo complaciente. Generar confianza no implica evitar toda tensión. Un entorno seguro no es un lugar donde nadie se siente interpelado. Un entorno seguro es aquel en el que las personas pueden decir lo que piensan, reconocer lo que no saben, asumir errores, pedir ayuda y afrontar conversaciones difíciles sin miedo a quedar señaladas. La confianza no elimina la exigencia; permite que la exigencia sea vivida como parte de un camino compartido.

Por eso los líderes educativos tienen que desarrollar la confianza como una **competencia profesional**. No basta con tener buena intención. La confianza se trabaja con decisiones pequeñas, repetidas y visibles. Se trabaja cumpliendo lo que se promete. Se trabaja explicando los motivos de las decisiones. Se trabaja reconociendo los errores propios sin convertirlos en espectáculo. Se trabaja protegiendo a quienes se implican. Se trabaja evitando los mensajes ambiguos que dejan a cada uno interpretando lo que más le conviene. Se trabaja, sobre todo, haciendo que la palabra dada tenga peso.

La confianza también necesita estabilidad. Los equipos se cansan mucho cuando cada curso parece empezar desde cero. Nuevos planes, nuevos lemas, nuevas prioridades, nuevas urgencias. A veces los centros sufren una especie de hiperactividad estratégica: muchas iniciativas, mucho lenguaje de cambio y poca sedimentación real. En ese contexto, la confianza se resiente porque el equipo deja de creer que las cosas vayan en serio. Aprende que basta esperar un poco para que la siguiente prioridad sustituya a la anterior.

Un liderazgo confiable sabe distinguir entre impulsar y agotar. No todo lo interesante debe convertirse en proyecto. No toda buena idea merece ocupar espacio institucional. Liderar también consiste en renunciar, ordenar y proteger el foco. Los proyectos sostenibles no nacen de añadir más capas a una organización

cansada, sino de cuidar las condiciones que permiten sostener lo esencial. Y una de esas condiciones es que el equipo perciba que hay rumbo, continuidad y criterio.

La confianza tiene, además, una dimensión profundamente comunitaria. No se trata solo de confiar en el director o en el equipo directivo. Una organización madura necesita confianza entre compañeros, entre etapas, entre departamentos, entre docentes y familias, entre alumnos y adultos. Cuando esa red se debilita, cada grupo se protege a sí mismo. Aparecen los compartimentos estancos, las conversaciones de pasillo, la defensa corporativa y la sospecha preventiva. Entonces cualquier proyecto común se convierte en una suma de esfuerzos aislados.

En cambio, cuando la confianza circula, el centro gana profundidad institucional. Las personas se atreven a colaborar porque no sienten que colaborar les vaya a dejar expuestas. Se animan a innovar porque saben que el error será leído como parte del aprendizaje y no como munición futura. Aceptan *feedback* porque no lo viven como ataque. Comparten buenas prácticas porque no temen perder protagonismo. Se implican más porque perciben que su esfuerzo tiene sentido y será cuidado.

Aquí aparece una clave fundamental: *la confianza sostiene el tiempo largo*. Muchos proyectos fracasan porque dependen demasiado de la energía inicial. Comienzan con entusiasmo, se presentan con fuerza, generan expectativas y durante unos meses parecen avanzar. Después llegan las dificultades normales: falta de tiempo, cansancio, cambios de personas, problemas de coordinación, resultados más lentos de lo previsto. En ese punto se descubre si el proyecto estaba sostenido solo por motivación o si tenía debajo una cultura de confianza.

La motivación inicia; la confianza permanece. La motivación puede depender de un momento, de una persona o de una presentación inspiradora. La confianza permite atravesar la fase menos vistosa de cualquier transformación: esa etapa en la que hay que repetir, ajustar, corregir, volver a explicar y seguir adelante sin aplausos inmediatos.

Por eso los líderes que quieren construir proyectos duraderos deben hacerse algunas preguntas incómodas. ¿Mi equipo sabe hacia dónde vamos o solo recibe tareas? ¿Las personas entienden el sentido de los cambios o simplemente los ejecutan? ¿Soy previsible en lo importante o dependo demasiado del estado de ánimo, la urgencia o la presión externa? ¿Cuido a quienes sostienen el proyecto o doy por hecho su compromiso? ¿Genero espacios donde se pueda hablar con libertad o solo escucho lo que confirma mi propia lectura?

Responder con honestidad a estas preguntas puede doler. Pero duele más dirigir una organización que ha dejado de confiar. Porque cuando la confianza se rompe, todo se vuelve más lento, más defensivo y más costoso. Cada decisión exige explicaciones infinitas. Cada propuesta despierta recelos. Cada error se interpreta como confirmación de una sospecha previa. El liderazgo pierde energía en justificar lo que antes podía construir.

La confianza, bien entendida, no es ingenuidad. Confiar no significa cerrar los ojos. *Significa crear un marco relacional donde las personas puedan dar lo mejor de sí mismas* porque saben que están en un lugar suficientemente seguro, suficientemente claro y suficientemente justo. La confianza necesita límites, responsabilidades y consecuencias. Sin ellos, se convierte en permisividad. Con ellos, se convierte en una fuerza cultural.

Los centros educativos necesitan hoy líderes capaces de generar esa fuerza. Líderes que entiendan que la sostenibilidad de un proyecto no depende solo de su calidad técnica, sino de la calidad del vínculo que lo sostiene. Líderes que sepan que las personas no se comprometen durante mucho tiempo con aquello que no comprenden, con aquello que no sienten propio o con aquello que perciben como incoherente.

Al final, la confianza es una forma de suelo. Cuando está, casi no se nota, pero permite caminar. Cuando falta, todo cruje. Un liderazgo educativo serio no puede dejarla al azar. Debe cultivarla, protegerla y convertirla en una de sus principales herramientas de transformación.

Porque los proyectos que duran no son simplemente los mejor diseñados. Son aquellos que encuentran un entorno humano capaz de sostenerlos. Y ese entorno se construye, día a día, con confianza.

Javier Luna. Experto en liderazgo y desarrollo de equipos y personas

Francia revoluciona la formación del profesorado con una reforma que adelanta las oposiciones y refuerza la preparación práctica

El Gobierno francés ha aprobado una amplia reforma destinada a reforzar el atractivo de la profesión y responder a las crecientes dificultades para captar nuevos profesores, una problemática que afecta a buena parte de Europa.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 24 de junio de 2026

Francia se dispone a acometer una de las transformaciones más relevantes de su sistema de formación docente de las últimas décadas. La iniciativa modifica el acceso a la carrera docente, reorganiza los estudios universitarios y pretende acercar desde etapas más tempranas la formación académica a la práctica en las aulas.

La reforma afecta principalmente a los futuros maestros de educación primaria y secundaria y supone un cambio sustancial respecto al modelo implantado en los últimos años. Uno de los principales objetivos del Ejecutivo francés es hacer más atractiva una profesión que atraviesa una crisis de vocaciones, marcada por la falta de candidatos en numerosos concursos de acceso y por las dificultades para cubrir determinadas especialidades. Las autoridades educativas consideran que el modelo vigente, que obligaba a completar cinco años de estudios universitarios antes de poder acceder a las oposiciones, retrasaba la incorporación laboral y constituía un obstáculo para muchos jóvenes.

La principal novedad consiste en adelantar los concursos nacionales de acceso a la enseñanza al final de la licenciatura, es decir, tras tres años de estudios superiores. Hasta ahora, las pruebas se celebraban una vez finalizado el máster. Con el nuevo sistema, los candidatos seleccionados continuarán posteriormente con dos años adicionales de formación especializada, combinando estudios y experiencia práctica remunerada. El objetivo es asegurar una preparación más progresiva y proporcionar una mayor estabilidad económica a los futuros docentes.

La reforma contempla asimismo la creación de nuevos itinerarios universitarios específicos orientados a la enseñanza. Estos programas estarán diseñados para preparar desde el inicio a quienes aspiren a convertirse en profesores y combinarán conocimientos académicos, pedagogía y periodos de prácticas. El Ministerio de Educación francés considera que este enfoque permitirá una mejor conexión entre la teoría y la realidad cotidiana de los centros educativos, uno de los aspectos más demandados por los profesionales del sector.

Otro de los elementos destacados es el incremento de la dimensión práctica de la formación. Los estudiantes realizarán más periodos de inmersión en escuelas e institutos y contarán con un acompañamiento más estrecho por parte de docentes experimentados. Las autoridades educativas francesas pretenden que los nuevos profesores lleguen a las aulas con una preparación más sólida y con una mayor capacidad para afrontar los desafíos vinculados a la diversidad del alumnado, la inclusión educativa y las nuevas metodologías de enseñanza.

La reforma prevé además que los futuros docentes reciban una remuneración durante su periodo de formación posterior a la superación de las oposiciones. El Gobierno considera que esta medida permitirá reducir las desigualdades económicas entre estudiantes y facilitará que un mayor número de jóvenes procedentes de diferentes entornos sociales puedan optar por la carrera docente. El Ejecutivo francés ha presentado esta iniciativa como una inversión estratégica para garantizar el relevo generacional en el sistema educativo y mejorar la calidad de la enseñanza.

La decisión se enmarca en un contexto de creciente preocupación por la pérdida de atractivo de la profesión docente. Diversos estudios y encuestas reflejan el cansancio de muchos profesores franceses y el aumento de las dificultades para atraer nuevos candidatos. Los sindicatos llevan años reclamando mejoras salariales, una reducción de las cargas administrativas y una mayor valoración social del trabajo educativo. La escasez de profesores se ha convertido en uno de los principales retos del sistema escolar francés.

Esta reforma aspira a reconstruir el itinerario de acceso a la profesión docente y a reforzar el vínculo entre universidad y escuela. Las autoridades francesas confían en que el nuevo modelo permita disponer de profesores mejor preparados y más numerosos en los próximos años, al tiempo que facilite una incorporación más temprana al mercado laboral. El cambio representa uno de los mayores intentos de modernización emprendidos por Francia en materia educativa y será observado con atención por otros países europeos que también afrontan problemas de envejecimiento del profesorado y falta de candidatos para cubrir las necesidades del sistema escolar.

«Todo pueblo que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual [...] El hombre sólo puede propagar y conservar su forma de existencia social y espiritual mediante las fuerzas por las cuales la ha creado, es decir, mediante la voluntad consciente y la razón. [...] Incluso la naturaleza corporal del hombre y sus cualidades pueden cambiar mediante una educación consciente y elevar sus capacidades a un rango superior. Pero el espíritu humano lleva progresivamente al descubrimiento de sí mismo. Crea, mediante el conocimiento del mundo exterior e interior, formas mejores de la existencia humana. La naturaleza del hombre, en su doble estructura corporal y espiritual, crea condiciones especiales para el mantenimiento y la trasmisión de su forma peculiar y exige organizaciones físicas y espirituales cuyo conjunto denominamos educación. En la educación, tal como la practica el hombre, actúa la misma fuerza vital, creadora y plástica, que impulsa espontáneamente a toda especie viva al mantenimiento y propagación de su tipo. Pero adquiere en ella el más alto grado de su intensidad, mediante el esfuerzo consciente del conocimiento y de la voluntad dirigida a la consecución de un fin.

De ahí se siguen algunas conclusiones generales. En primer lugar, la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia, a la comunidad. El carácter de la comunidad se imprime en sus miembros individuales [...] En parte alguna adquiere mayor fuerza el influjo de la comunidad sobre sus miembros que en el esfuerzo constante para educar a cada nueva generación de acuerdo con su propio sentido

La educación participa en la vida y el crecimiento de la sociedad, así en su destino exterior como en su estructuración interna y en su desarrollo espiritual. Y puesto que el desarrollo social depende de la conciencia de los valores que rigen la vida humana, la historia de la educación se halla esencialmente condicionada por el cambio de los valores válidos para cada sociedad. A la estabilidad de las normas válidas corresponde la solidez de los fundamentos de la educación. De la disolución y la destrucción de las normas resulta la debilidad, la falta de seguridad y aun la imposibilidad absoluta de toda acción educadora [...]

Poner estos conocimientos, como fuerza formadora, al servicio de la educación y formar, mediante ellos, verdaderos hombres, del mismo modo que el alfarero modela su arcilla y el escultor sus piedras, es una idea osada y creadora que sólo podía madurar en el espíritu de aquel pueblo artista y pensador. La más alta obra de arte que su afán se propuso fue la creación del hombre viviente. Los griegos vieron por primera vez que la educación debe ser también un proceso de construcción consciente. «Constituido convenientemente y sin falta, en manos, pies y espíritu», tales son las palabras mediante las cuales describe un poeta griego de los tiempos de Maratón y Salamina la esencia de la virtud humana más difícil de adquirir. Sólo a este tipo de educación puede aplicarse propiamente la palabra formación, tal como la usó Platón por primera vez, en sentido metafórico, aplicándola a la acción educadora. La palabra alemana *Bildung* (formación, configuración) designa del modo más intuitivo la esencia de la educación en el sentido griego y platónico. Contiene, al mismo tiempo, en sí, la configuración artística y plástica y la imagen, «idea» o «tipo» normativo que se cierne sobre la intimidad del artista. Dondequiera que en la historia reaparece esta idea, es una herencia de los griegos, y reaparece dondequiera que el espíritu humano abandona la idea de un adiestramiento según fines exteriores y reflexiona sobre la esencia propia de la educación. Y el hecho de que los griegos sintieran esta tarea como algo grande y difícil y se consagraran a ella con un ímpetu sin igual, no se explica ni por su visión artística ni por su espíritu «teórico» [...] Son expresiones de un sentimiento vital antropocéntrico que no puede ser explicado ni derivado de otra cosa alguna y que penetra todas las formas del espíritu griego».

Lo anterior no son más que extractos —de apenas tres de sus mil cien páginas— de *Paideia*, la obra maestra de Werner Jaeger, publicada hace casi cien años; es fácil encontrarla en cualquier biblioteca pública. *Paideia* y pedagogía comparten la misma raíz, *país*, «niño»; mientras la primera representa el ideal de formar al ser humano completo, la segunda aspira a constituirse en la guía para conducir al niño hacia ese ideal.

Ahora contadme lo último que han dicho Jordi Adell o César Bona en entrevistas, que me interesa muchísimo; y no olvidéis avisarme si publican libro: no me lo pierdo.

David Cerdá. Economista, doctor en filosofía y profesional de la gestión empresarial, la educación y la ética

Pablo Malo: «El grupo está por encima de la moral»

ENTREVISTA

Eva Serra. 23 de junio de 2026

En una época marcada por la cultura de la cancelación, el *wokismo*, la polarización y los cambios sociales amplificados en las redes sociales, la moral se ha convertido en uno de los grandes campos de debate de nuestro tiempo. Pablo Malo, psiquiatra y divulgador especializado en comportamiento humano, se ha consolidado en una de las voces más reconocidas en el análisis de la mente desde una perspectiva evolutiva. Experto en psicología evolucionista, Malo es autor del libro *Los peligros de la moralidad*, coautor de *Psiquiatría Evolucionista: una introducción*. Es coeditor del blog de biología evolucionista *La Nueva Ilustración Evolucionista* y editor del blog *Evolución y neurociencias*.

Autor de diversas publicaciones científicas, las más recientes centradas en el tema del suicidio y su prevención así como en la evolución del suicidio en la especie humana, es también miembro de la Txori-Herri Medical Association y de la banda de psico-rock *The Beautiful Brains*.

¿Cuándo se vuelve peligrosa la moral?

Cuando castiga. La mente moral humana es punitiva. Moral y castigo van de la mano, no puede existir una moral sin castigo, es decir, no puede ser que tengamos unas normas morales de no matar, no robar, etc., y que no pase nada cuando no las cumplas. Y no puede ocurrir que no castigemos a los enemigos que nos roban nuestro terreno y nuestros recursos y atacan nuestros valores sagrados.

Entonces, si sólo castigáramos a quien se lo merece pues no habría ningún problema. Si castigamos al psicópata que ha violado y matado a 40 chicas, correcto. Si castigamos a la tribu que nos ha invadido, ningún problema. Y esto es lo que ocurría cuando evolucionó -cuando surgió- la moralidad. En esos tiempos ancestrales, vivíamos en pequeñas bandas donde nos conocíamos todos y sabíamos quién era el matón egoísta que abusaba de todos. Y sabíamos quiénes eran los de la tribu enemiga que nos mataban.

Pero con el crecimiento de las sociedades se produce lo que se llama un desajuste evolutivo. Ya no nos conocemos todos y yo no veo todo lo que ocurre; y dependo de lo que me dicen los medios de prensa y los dirigentes políticos, los cuales tienen intereses que no coinciden del todo con los míos. Y esos intermediarios de los que dependemos ahora para entender el mundo nos pueden dar una visión deteriorada del mundo y nos pueden decir que los judíos son nuestros enemigos, o los tutsis, o Charlie Kirk, y que se merecen que los matemos.

Ahí es cuando se vuelve peligrosa la moralidad, cuando nos ponemos a castigar convencidos de hacer el bien, porque la persona que vamos a castigar es un malvado o un demonio. Pero la historia nos dice que muchas veces no eran tales malvados o demonios.

Desde la psicología evolucionista, ¿cómo se explica el fenómeno de polarización actual?

La explicación básica es que la mente moral humana es tribal. Los seres humanos dividimos el mundo en 'Ellos y Nosotros' y no aplicamos la misma moral a Ellos y a Nosotros. Si los políticos del bando opuesto son corruptos, es inadmisibles. Pero la misma cosa hecha por los nuestros en realidad no es tan grave. Además, lo nuestro es diferente, *no compares*, nosotros hacemos las cosas por amor, mientras que ellos siempre las hacen por odio. La raíz última es que la moral es un instrumento para la supervivencia de nuestro grupo y siempre va a servir a ese fin: el grupo está por encima de la moral, no la moral por encima del grupo.

¿De dónde nace y por qué triunfan la hipermoralización y el tribalismo ideológico?

Como decía en la pregunta anterior, surge de la tendencia humana a dividir el mundo en 'Ellos y Nosotros'. También de la necesidad humana de sentir que somos buenos moralmente y de señalar esa virtud a los demás. Esas necesidades humanas se habían canalizado previamente por medio de la religión. Por medio de la religión señalábamos y sentíamos que éramos buenos y decentes. Al desaparecer la religión tradicional, o perder fuerza, algo tiene que ocupar su lugar. Es mi visión que esa función la cumple ahora la ideología política, por ejemplo, el *wokismo*.

¿Cómo favorece el despliegue tecnológico, redes sociales e IA fundamentalmente, a esta situación de tribus tan pasionales?

Las redes sociales son lo que en biología evolucionista se llama un estímulo supernormal, es decidir un estímulo artificial y falso que estimula nuestros instintos de forma más potente que los estímulos naturales normales. La idea es de Niko Tinbergen, premio Nobel, que ponía a ciertas aves unos huevos más azules y más grandes que sus propios huevos y las hembras incubaban los huevos artificiales en lugar de los suyos porque les atraían más. Un donut de chocolate, las bebidas azucaradas, unos pechos de silicona, etc., son todos ellos estímulos supernormales.

Por tanto, lo que hacen las redes es potenciar nuestros instintos morales y nuestra indignación moral. No inventan nada, pero lo llevan a otra dimensión. Y las plataformas saben que la indignación moral es una mina y la explotan lo mismo que las webs porno explotan nuestra sexualidad (otro estímulo supernormal).

¿Cómo interfiere el contexto político internacional? ¿Y el nacional?

Bueno, toda esta dinámica tribal que describo la podemos ver sin mucho esfuerzo en el panorama político nacional e internacional. Tenemos que ser conscientes de que la moral es un poder, un arma de control social, y los partidos políticos lo saben. Por eso intentan conseguir la supremacía moral para cerrar el debate y expulsar del ring a los oponentes. Si tienes la supremacía moral ya no necesitas debatir ni explicar tus ideas, ni convencer, ni nada. Simplemente sueltas contra del enemigo las etiquetas morales apropiadas (nazi, machista, islamófobo, etc.) y se acabó el debate. Fin de la discusión.

¿Qué opina sobre la cultura de la cancelación? ¿Es rentable para quienes la impulsan?

Los que inician campañas de cancelación moral no buscan normalmente la verdad, el bien o lo bueno. Lo que persiguen es el estatus, es decir, subir en la jerarquía social. Ser el bueno y ser el que desenmascara a los malvados da muchos puntos y sus objetivos son mucho más egoístas de lo que ellos mismos venden.

¿Estamos alejándonos de lo colectivo en favor de lo individual?

Hay que matizar. En cuestiones sociales es verdad que está aumentando la soledad, el aislamiento y el individualismo.

Es verdad también que la historia en Occidente, desde la Ilustración, hace un hincapié en los derechos individuales y ahí tenemos las distintas declaraciones de derechos humanos de las revoluciones políticas en Inglaterra, Francia (siglos XVII y XVIII) y por fin los Derechos Humanos de la ONU de 1948.

Pero mi visión es muy pesimista. Creo que en cuestiones morales el grupo es el norte moral y no creo que eso vaya a cambiar. Me parece que los derechos individuales quedan muy bien sobre el papel, pero la historia nos dice que, a la hora de la verdad, lo que predomina es el bien del grupo. Un ejemplo es lo que pasó con la pandemia: los derechos individuales se fueron por el desagüe. Lo mismo con la guerra de Ucrania: los hombres no pueden salir del país y a la trinchera sí o sí. Dice el psicólogo Roy Baumeister que la necesidad de pertenencia es una necesidad básica del ser humano, la necesidad de pertenecer a algo más grande que uno mismo, un grupo, en definitiva. No veo datos de que esa necesidad haya disminuido sino más bien todo lo contrario. Aunque es verdad que surgen diferentes grupos a los que pertenecer.

¿La identidad es una cuestión moral?

Como decía antes, en buena medida, sí. Lo que valoramos en una pareja o un amigo es su catadura moral, que sea sincero, honesto, altruista, colaborador, etc. Y nosotros necesitamos sentirnos buenos. No podemos vivir con la sensación de que somos malos o estamos en el lado equivocado de la moral. Por eso, la moralidad es una parte muy importante de nuestra identidad.

¿La indignación moral es una postura rentable?

Como decía antes, para las plataformas dueñas de las redes sociales desde luego que lo es. Todas las cosas que triunfan en la TV o en redes normalmente tocan teclas de la naturaleza humana: El fútbol apela a nuestro instintos coalicionales y al universal *Ellos/Nosotros*; la pornografía a nuestro instinto sexual; Los programas “basura” de la TV a nuestros “instintos cotillas”, somos criaturas ávidas por la información social y el cotillero es un universal humano; y las redes sociales promueven y viven de enfrentarnos y de nuestra indignación moral, porque saben que es un gran factor de motivación.

¿Por qué ha triunfado el wokismo?

Según mi forma de verlo, es un sustituto de la religión. Como vengo diciendo necesitamos sentirnos buenos y señalar esa bondad a los demás. El *wokismo* muestra una cara que atrae a mucha gente porque aparentemente se preocupa de los débiles y marginados (como el cristianismo primigenio) y todos queremos ayudar a los pobres y a los que menos tienen.

Pero la otra cara es que es una ideología antiliberal que destruye la libertad de expresión, juzga a las personas por el grupo al que pertenecen (política de identidades), pone la moral por encima de la verdad en la ciencia, impide el diálogo democrático al considerar a los oponentes como demonios con los que no se puede ni hablar. En una palabra, es un sistema incompatible con las democracias liberales occidentales y más similar a un totalitarismo.

Usted compara las ideologías modernas a las religiones... Recuerda a aquella frase apócrifa atribuida a Chesterton “Cuando se deja de creer en Dios, se cree en cualquier cosa”. ¿Actúa la religión como un péndulo entre la fragilidad del individuo y su consistencia como ser social?

Decía Jorge Wagensberg que un individuo puede muy bien vivir sin religión, pero que una sociedad o una comunidad no puede. Si la religión deja de decirnos qué es lo bueno y lo malo, vendrán los *woke*, u otra ideología, a cumplir esa función y llenar ese vacío como muy bien anticipó Chesterton.

¿En nombre del bien se pueden justificar barbaridades?

He hecho referencia más arriba al hablar de la mente moral punitiva humana esta cuestión. Y este lado peligroso de la moral lo han comentado muchos pensadores a lo largo de la historia. Os pongo algunas citas que expresan muy bien esta idea:

«Poder destruir con la conciencia tranquila, poder comportarte mal y llamar a tu comportamiento ‘indignación justa’ — esto es el colmo del lujo psicológico, el más delicioso de los placeres morales”. Aldous Huxley

«Es mucho más fácil matar a un hombre si crees que es el mal, y que tú eres bueno”. Hans Georg Moeller en *The Moral fool*

“Para hacer el mal, el ser humano debe en primer lugar, creer que lo que está haciendo es bueno”. Alexander Solzhenitsyn

«Infligir crueldad con buena conciencia es un deleite para los moralistas, por eso inventaron el infierno». Bertrand Russell

“El mal nunca se hace tan a fondo ni tan bien como cuando se hace con buena conciencia”. Blaise Pascal

“La violencia se considera moral, no inmoral: por todo el mundo y a lo largo de toda la historia, se ha asesinado a más personas para imponer la justicia que para satisfacer la codicia”. Steven Pinker

“Quizá no haya ningún fenómeno que contenga tantos sentimientos destructivos como la “indignación moral”, que permite actuar a la envidia o el odio bajo la apariencia de la virtud. El “indignado” tiene por una vez la satisfacción de despreciar y tratar a una criatura como “inferior”, unida al sentimiento de su propia superioridad y rectitud”. Erich Fromm

¿Cómo definiría las justificaciones morales que se implantan en los actuales sistemas educativos? (Que los niños sean felices, que mejor no memoricen; que se hagan clases inclusivas con diferentes ritmos de aprendizajes, desbancar la autoridad moral del profesor, etc.)

No he dedicado tiempo a estudiar o pensar sobre la moral y la educación, una carencia que tendré que solucionar. Dicho eso, mi impresión general es que tal vez en los sistemas educativos actuales se están introduciendo justificaciones morales de forma cada vez más intensa y explícita.

Estas justificaciones suelen presentarse con buena intención: priorizar que el niño sea feliz antes que exigirle esfuerzo memorístico, adaptar las clases a “distintos ritmos de aprendizaje”, promover la inclusión por encima de todo, cuestionar la autoridad moral del profesor, o evitar cualquier forma de “jerarquía” o “juicio”. El problema no está en querer que los niños estén bien o sean respetados, sino en convertir la escuela en un espacio principalmente terapéutico y moralizador, en lugar de un lugar centrado en la transmisión de conocimiento y el desarrollo del pensamiento crítico.

Mi posición básica es que no conviene meter moral (o ideología) en más instituciones de las estrictamente necesarias. La hipermoralización tiende a ser contraproducente. Un ejemplo claro es la ciencia: su código propio es verdadero/falso. Si lo sustituimos por bueno/malo, perdemos la capacidad de conocer objetivamente la realidad. Algo similar ocurre con la educación. Su función principal no debería ser formar personas moralmente “correctas” según los criterios de la época, sino transmitir conocimientos sólidos, habilidades intelectuales y una mente capaz de pensar por sí misma. Dicho de otra manera, no creo que la función de la escuela sea adoctrinar a los alumnos.

Creo que la educación moral corresponde fundamentalmente a las familias, que son quienes mejor conocen el contexto, valores y circunstancias de sus hijos. La escuela, por su parte, debe enseñar a comportarse con civismo, respeto y honestidad (eso es parte de cualquier convivencia ordenada), pero no debe convertirse en un espacio de adoctrinamiento ideológico.

Enseñar ideología de género, activismo climático, teorías sobre identidades o cualquier otra cosmovisión moral como si fueran verdades incuestionables no forma parte de la misión educativa. Eso no significa que estos temas no puedan mencionarse, pero sí que deben presentarse con rigor, pluralidad de perspectivas y sin pretender moldear la conciencia moral de los alumnos.

En definitiva, la escuela debe formar mentes libres y competentes, no creyentes de una determinada moral secular. Las normas de convivencia y el respeto a la ley son obligatorios, por supuesto. Pero convertir la educación en una herramienta de ingeniería moral me parece un error profundo y, a la larga, perjudicial tanto para los alumnos como para la sociedad.

Eva Serra. Periodista. Directora de «educational EVIDENCE». Directora ejecutiva de la Fundació Episteme. Fundadora-directora del digital «Catalunya Vanguardista»

La preparación para la dirección escolar: avanzamos, pero queda mucho margen de mejora

Los datos de TALIS 2024 muestran avances en la preparación de los equipos directivos, pero también revelan carencias en liderazgo pedagógico, mentoría, coaching y aprendizaje basado en la práctica.

Julián López-Yáñez. 19 junio 2026

La *dirección* de instituciones educativas, además de una de las actividades profesionales más bellas del mundo, es una de las más complejas. No solo porque las *expectativas* sociales sobre los resultados tienden a ser muy altas en las sociedades desarrolladas, sino también porque los líderes escolares deben navegar

problemas y necesidades de agentes sociales muy diversos y con intereses no siempre alineados entre sí, como son los administradores y responsables políticos de la educación, las familias, los alumnos, el profesorado o la ciudadanía en general. Eso solo para empezar.

La preparación para la dirección escolar ha de estar a la altura de tamaña complejidad, para lo cual ha de ser mucha, enfocada sobre lo que verdaderamente importa y variada, no solo en cuanto a su contenido, sino también en cuanto a su metodología.

Si nos referimos a la cantidad de formación recibida, es un hecho que reúne el mayor de los consensos que el 'Curso de formación para el desarrollo de la función directiva', que funciona como requisito principal para el acceso a la función directiva -regulado por Real Decreto 894/2014 de 17 de octubre y con un mínimo de 120 horas de duración- es insuficiente como formación inicial. No solo geográficamente estamos lejos de Noruega, un país que ha trasladado a sus universidades la provisión de la formación inicial de sus directivos escolares mediante maestrías específicas. También insuficientes son los cursos de actualización de 60h. y el resto de la formación continua que ofrecen las Comunidades Autónomas, aunque algunas realizan esfuerzos crecientes en este sentido.

Para establecer si la formación aborda lo relevante y es variada, nos serviremos de TALIS 2024, la última edición del mayor y más prestigioso estudio internacional sobre los docentes, su práctica profesional y el contexto de esta práctica, los centros escolares. La OCDE lo elabora cada cuatro años desde 2008, a partir de una encuesta que completan los propios docentes, incluidos los que desempeñan puestos de dirección. Pero antes decidamos qué es lo verdaderamente relevante. Desde mi punto de vista, lo que más interesa a la sociedad es que los directivos escolares sean competentes en comprender y gobernar (a) *lo pedagógico* y (b) *las personas*. Porque sabemos gracias a años de investigación internacional acerca de la eficacia escolar que esta se consigue, por un lado, poniendo un potente foco y alineando a los actores en torno a la actividad de enseñar, así como a la de aprender, y por el otro, manteniendo saneadas las relaciones entre esos actores y creando un clima que facilite la colaboración profesional docente, la motivación de los estudiantes y la implicación de sus familias en la vida de la escuela o el instituto.

TALIS muestra que la mayor parte de los países, también el nuestro, garantizan a sus directivos una formación básica sobre el marco legislativo y normativo en el que funcionan sus escuelas, así como sobre las destrezas necesarias para gestionar su maquinaria administrativa. Sin embargo, con ser importante lo anterior, lo que marca la diferencia es la formación en relación con el liderazgo pedagógico, aquel que se ocupa de que el centro disponga de un currículo que atiende a las necesidades específicas de todos sus estudiantes, que asegura la calidad de la docencia y las oportunidades de desarrollo profesional de los docentes, y que garantiza un clima propicio para el aprendizaje. Pues bien, apenas el 29% de nuestros directores de secundaria y el 34% de los de primaria afirmaron que la formación inicial que recibieron para acceder al cargo incluía el liderazgo pedagógico en su contenido. Esto nos coloca a la cola de los países participantes en TALIS en este aspecto, especialmente en secundaria.

Las respuestas de nuestros directivos al ser interrogados sobre sus necesidades formativas permiten identificar los contenidos de los programas que contribuirían a hacer más específica y relevante su formación: desarrollar el currículo escolar, promover la colaboración docente; usar datos y evidencias para mejorar la calidad de la escuela; observar actividades docentes; proporcionar *feedback* eficazmente; o promover el bienestar del profesorado.

¿Y qué hay de la variedad, en particular de la variedad metodológica? Sin duda, la estrategia más recurrida para la formación de directivos es la que incluye cursos o seminarios convencionales –**talleres** si proponen actividades con un carácter algo más práctico- en los que un experto aconseja a los que supuestamente no lo son sobre el uso de las estrategias y competencias adecuadas para el ejercicio de su rol. Aproximadamente la mitad de nuestros directores de secundaria habían participado en actividades de este tipo en los últimos 12 meses. Por su formato, predominantemente teórico, el contexto donde estas competencias han de aplicarse rara vez entra en la discusión, por lo que los asistentes, de vuelta a su práctica, se encuentran solos y sin ayuda para aplicar los consejos recibidos a escenarios reales. Por supuesto, los cursos teóricos son una fuente relevante de conocimiento, no será alguien de la universidad quien diga lo contrario. Sin embargo, la investigación ha demostrado que estas estrategias, por sí solas, rara vez producen efectos duraderos sobre la práctica profesional, al contrario que estrategias menos convencionales como la mentoría, el **coaching** o acompañamiento individualizado, el análisis de la experiencia en pequeños grupos, la observación entre compañeros, o la participación en redes profesionales o en proyectos colectivos específicos. Estas estrategias pueden también incorporar la teoría, pero lo hacen de manera más significativa, pues los participantes suelen llegar a ella buscando respuestas a problemas concretos surgidos durante el análisis de la práctica.

La prevalencia de este tipo de estrategias basadas en la experiencia profesional está creciendo en nuestro sistema educativo, pero aún debe hacerlo mucho más. En TALIS 2024, el porcentaje de directores/as de secundaria que en los últimos 12 meses se habían involucrado en actividades de observación entre compañeros, de autoobservación o de *coaching*, como parte de su formación, era del 54,5% (63,5% de los de primaria). La buena noticia es que en TALIS 2018 estábamos en porcentajes inferiores al 20%; la mala, que aún estamos lejos de países como Francia, Hungría o Noruega, los tres por encima del 70% en el caso de los directores de secundaria. Algo parecido ocurría con 'participar en redes formales o informales de directivos':

42,8% de los de secundaria lo hicieron, apenas un punto por encima de la media de la OCDE, así como 38,2% de los de primaria, uno de los porcentajes más bajos entre los países participantes. Y aún descendía más el porcentaje cuando reportaron actividades iniciadas por ellos mismos (33,5% en secundaria).

En realidad, este no es un problema que afecte solo a la formación de los directivos, sino al desarrollo profesional docente en su conjunto. La participación de los docentes en actividades de observación/reflexión sobre situaciones reales de enseñanza alcanza el 55,8%, porcentaje prácticamente igual a la media de la UE y por encima del de la OCDE, pero con muchos países de nuestro entorno cercano en posiciones claramente superiores. Estamos en similar situación relativa, aunque con un porcentaje mejor (71%) en cuanto a la implicación del profesorado en actividades de coaching, y peor (52%) en la participación en redes de colaboración docente.

Afortunadamente no tenemos que reinventar la rueda para mejorar y diversificar los dispositivos de preparación para la dirección escolar, sino aplicar -adaptándolo a nuestro contexto- lo que ya funciona en los más avanzados. Desde 2013, un equipo de investigadores de la Universidad de Sevilla venimos ensayando un prototipo de programa de formación basado en el análisis de la práctica en pequeños grupos de directores/as. Fue ideado colaborativamente dentro de un proyecto internacional y es actualmente la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora de la Educación (RILME) la que desarrolla la tercera versión del programa. Acabamos de iniciar su aplicación en Andalucía y Canarias, y mantenemos planes y contactos para extenderlo el curso que viene a otras cinco comunidades.

El programa enfatiza la reflexión y discusión en grupo, asistida por un instrumento específico que permite identificar el perfil de liderazgo de los participantes. Los participantes se ayudan mutuamente a ampliar su horizonte de posibilidades de actuación como líderes educativos sobre la base de casos que describen situaciones problemáticas o difíciles que tuvieron que afrontar en el ejercicio de su responsabilidad. Juntos determinan las mejores alternativas desde la base de que ninguna de ellas es mejor que otra per se, sino únicamente en función de su idoneidad y máximo ajuste a un contexto específico. El grupo se convierte así -gracias a una secuencia muy estructurada de aprendizaje y de un facilitador competente- en una herramienta de análisis de la práctica y en un generador de conocimiento profesional aplicado.

Este es solo un ejemplo de la diversidad de estrategias que tendremos que desarrollar en los próximos años si queremos situarnos como país en la vanguardia educativa, al menos en lo que a la formación de nuestras directoras y nuestros directores se refiere.

Julián López-Yáñez. RETINDE. Red Transdisciplinar de Investigación Educativa Miembro de la RILME

Las familias gastan 2.600 millones de euros en extraescolares

Los datos del INE reflejan cambios: cada vez son más importantes los idiomas y las actividades artísticas.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 25 junio 20265

Educación en la sombra es el concepto que se utiliza para hablar de todas esas clases de refuerzo y complementarias que las familias pagan. Puede ser para que sus hijas e hijos refuercen en materias como matemáticas; que practiquen algún instrumento; aprendan o refuercen un idioma.

EsadeEcPol acaba de publicar su nuevo informe en el que vuelve a echar un vistazo a un mercado educativo que mueve 2.600 millones de euros anualmente y en el que participan el 47 % de las familias con niñas y niños escolarizados.

Han utilizado datos del INE y han constatado diferencias con respecto al anterior informe sobre la educación en la sombra, elaborado en 2023 con datos del curso 2019-2020. El primero es que, para sorpresa de nadie, en aquel año las familias invirtieron 1.000 millones menos que en esta edición, principalmente, por el cierre de centros educativos de 2020.

Esos tres meses de confinamiento y una inflación del 19 % han aumentado la cifra que se gastan la mitad de los hogares con niñas, niños y adolescentes en el sistema educativo.

Cambios

Más allá de la variación de cifras, no tanta controlada la inflación y el confinamiento, se mantiene el porcentaje de familias usuarias, aunque ha habido cambios.

El principal es que las familias están adelantando la inversión. Mientras antes se gastaba más en secundaria y bachillerato, ahora es en primaria donde se están haciendo los esfuerzos más importantes. De la misma manera, incluso el segundo ciclo de infantil ha sufrido un incremento importante. Los idiomas parecen tener la culpa.

Idiomas

Según los autores, Lucas Gortázar y Juan Manuel Moreno, el perfeccionamiento de los idiomas explica en buena medida el aumento del gasto familiar en clases de refuerzo. Aunque advierte Gortázar sobre la dificultad de conocer a fondo este mercado, «la partida de idiomas es una incógnita».

«El consumidor es el alumno que aprueba pero cuyos padres quieren que llegue más lejos. Este es el promedio. Pero hemos visto cosas que no se corresponden exactamente», explica.

Durante su investigación con los microdatos del Instituto Nacional de Estadística, se han encontrado con algunos indicios que apuntan a otras posibles explicaciones. Una de ellas sería que en las comunidades con lengua propia o que tienen programas bilingües el aumento puede deberse a la necesidad del estudiantado de mejorar su manejo de la lengua vehicular.

Ponen el foco en País Vasco y Cataluña. En la primera, por el salto a la universalización del modelo D, fundamentalmente en euskera, que habría llevado a muchas familias a buscar refuerzo. En Cataluña el cambio podría deberse al aumento de las familias migrantes que desconocen tanto el castellano como el catalán.

Aunque como admite este investigador, con los datos que tenían es muy complicado dar una explicación 100 % fiable. Por eso plantean la hipótesis.

Migración

Aquí está otro de los cambios importantes detectados, dado que el gasto total y medio por familia y su variación en los últimos años puede explicarse por la inflación y el confinamiento de la pandemia.

Las familias de origen migrante están haciendo un esfuerzo enorme para que sus hijas e hijos puedan tener acceso a experiencias de estudio similares a las de sus compañeras y compañeros.

Los idiomas son el punto más importante, como en el resto de familias. Para Gortázar se trata de una señal clara de que estas familias «se toman en serio el sistema educativo». Y dado que están sobrerrepresentados en las zonas más bajas de la distribución económica, «deberíamos apoyarlas más para que tuvieran que invertir menos» en estas clases.

Desigualdad

Sobre todo el tema flota un mensaje también claro. Desde las primeras investigaciones sobre la educación en la sombra, se estipula que esta se hace para recuperar aprendizajes, sobre todo, en materias instrumentales como matemáticas.

Pero también se hace para conseguir cierto nivel de perfeccionamiento en otras, como el inglés. Es habitual que se apruebe la materia, pero las familias consideren importante o necesario que ese nivel sea superior.

Gortázar y Moreno plantean un tercer escenario, y es el de la distinción. Fundamentalmente se da en las familias de altos ingresos y tiene que ver con la **necesidad** de que chicas y chicos destaquen en un mundo cada vez más competitivo.

Gortázar explica que una de las fuentes que utilizan es un estudio en Estados Unidos que refleja cómo en las universidades más importantes del país, las conocidas como la Ivy League, además de la capacidad económica y de las notas, destaca que las y los matriculados desarrollaron una miríada de actividades no relacionadas con lo académico.

Podríamos pensar en cosas como las clases de música o artes, la pertenencia a grupos **scout** o la robótica. Gortázar ve claramente que estas actividades y su posible influencia en etapas posteriores de la vida pueden ser un elemento de desigualdad. Y que resulta extremadamente complejo regularlas.

En el informe apuntan a la posibilidad de que el sistema educativo, aunque no puede luchar contra ciertas lógicas, sí puede realizar un esfuerzo para ofrecer algunas de estas actividades dentro de su lógica de gratuidad. Para que estudiantes de menor nivel económico pudieran beneficiarse.

En cualquier caso, parece claro que el mercado de las particulares o las extraescolares es todo un filón económico. Decenas y decenas de empresas prestan servicios de perfeccionamiento de idiomas, de recuperación, de tiempo libre.

En algunos casos parecen estar supliendo el trabajo que las administraciones educativas no hacen (enseñanza más personalizada, mayor atención a la diversidad), y en otros, claramente, son las familias intentando destacar en un mundo cada vez más competitivo y globalizado.

Cuadernos de Pedagogía / **ESCUELA**

Buenitos y malitos

“Enfermos en invierno, sanos en verano”. Este fue el mensaje. Tal cual. Borrado al poco de colgarse en la red. Ese es el concepto que tienen algunos políticos sobre el profesorado. Lamentable. Así... ¿dónde vamos?

Jesús Jiménez. 18-6-2026

Son los menos. Muy pocos. Pero siempre hay profesores y profesoras caraduras. Evidentemente. Que dicen ponerse malos a comienzos de septiembre. Y recuperar la salud el veinte de diciembre. Para volver a “enfermar” a la vuelta de navidades. Pedir el alta de nuevo en junio, cuando ya acaban las clases. Y así un año y otro. ¿Quién tiene la culpa? Ellos y ellas, si realmente simulan una enfermedad. Pero no hay que olvidarse que cuentan con cierta “complicidad”; vamos a dejarlo ahí, aunque tal vez en algunos casos no sean conscientes de esa picaresca. El médico que da bajas laborales sin mucho miramiento. O la inspección. La médica, si no se atreve a revocar el parte de un colega. La educativa, si se pone de perfil. Incluso el propio sistema, que deja muchos agujeros abiertos...

Las consecuencias, ya sabemos quienes las pagan. El profesor interino, que comprueba impotente y cabreado cómo se queda sin sueldo en verano. El claustro y la dirección del centro, que tienen que revisar programaciones y horarios. Y fundamentalmente el alumnado, que puede cambiar de “profe” hasta tres o cuatro veces en un curso: titular, interino uno, titular de nuevo, interino dos... Así, ¿cómo va desarrollarse el currículo con normalidad? ¿Nos planteamos por qué ese “baile” de profes pasa sobre todo en la pública?

¡Menos mal que son muy pocos! ¡Y que existen instrumentos para evitarlo! Si se utilizan, claro. Porque la inmensa mayoría del profesorado cumple (¡y bien!) con sus deberes. Muchos, más de la cuenta. Sin recibir compensación por ello. A veces, ni siquiera apoyo por parte de su empleador: la administración pública. Ni comprensión por algunas familias. Son excelentes profesionales. Trabajadores de la enseñanza. Que dignifican la docencia. Aunque estén quemados. Porque tienen muy claro que lo primero son sus alumnas y alumnos. Lo han tenido siempre.

No se puede generalizar. Ni se debe. Por supuesto. Ni respecto a la clase docente. Ni a ningún otro colectivo. Sanitario, judicial, seguridad, bancario, etc. etc. Por eso extraña y enfada tanto que una formación política pusiese este mensaje en sus redes: “enfermos en invierno, sanos en verano”. Referido al profesorado de la pública en huelga en su comunidad autónoma. Aunque enseguida lo borrarse. Porque denota una concepción de la profesión docente que enciende muchas alarmas. ¿Desprecio?

Ya sabemos que lo que rodea a la escuela está cargada de tópicos y estereotipos. Y recordemos que los estereotipos son el combustible de los prejuicios. Señalemos solo dos sobre el profesorado. Por razón de espacio.

El primero, sobre los *maestros y maestras en particular*. Hay quien piensa que “para enseñar a leer sirve cualquiera”. Pues no. Si acaso, servirá para enseñar a leer mal. Para enseñar a leer bien hace falta una buena formación. En psicología. En pedagogía. Conocimientos científicos. Metodologías docentes. Porque, además de enseñar a leer hay que enseñar (y aprender) muchas otras cosas. Desde infantil. Y eso se aprende en las aulas universitarias. Solo allí. Ya quedan muy lejos los tiempos aquellos en los que para ser maestro solo se exigían “las cuatro reglas”. Y fidelidad a los principios de la dictadura. Desde hace años es una carrera universitaria. Antes, diplomado. Ahora, graduado. Con igual duración que el resto de grados universitarios. Un título nada fácil de obtener. Y más difícil todavía aprobar la oposición. ¿Lo tienen claro algunos titulados universitarios (de “carreras duras” dicen) que miran por encima del hombro a los maestros? ¿Y nuestros dirigentes políticos? Sí, esos que luego hablan de que “hacer pedagogía” porque la gente de la calle no entiende sus discursos y demás...

El segundo, sobre la *profesión docente en general*. Todavía se escucha aquello de “tienes más vacaciones que un maestro”. Esto vale para todo el profesorado de todos los niveles. Sí y no. Lo dicen también algunos parlamentarios. Pues bien. En las Cortes españolas hay dos períodos de sesiones al año: el primero se extiende de septiembre a diciembre y el segundo de febrero a junio. ¡Pues tienen más vacaciones que un profesor! Ciertamente que puede haber sesiones extraordinarias en los meses intermedios. Y que sus señorías trabajan mucho (se supone) en su territorio. El profesorado, también. En sus tiempos de vacaciones tienen faena. Al igual que cuando salen de clase. En sus casas. Preparar programaciones de aula. Corregir tareas realizadas por sus alumnos. Buscar o elaborar materiales didácticos. Cumplimentar documentos oficiales. Entrevistarse con familias. Asistir a actividades de formación. Revisar lecturas profesionales. Actualizarse en herramientas digitales. Leer lo que más les guste. Y mucho más...

Necesitan el verano. No para ponerse sanos. Sino para descansar. Pasar más tiempo con los suyos. Viajar. Desconectar. Como cualquier otro profesional. Profesorado y alumnado. Después de un final de curso sudando tinta en “aulas que queman”. Aunque algunos políticos no lo vean así. ¿De qué se quejan? dicen desde sus despachos bien acondicionados. “Cuando hace calor, hace calor” filosofó recientemente uno de esos “sabios” altos cargos con mando en plaza mayor. Los chicos siempre pueden aprovechar, como dijo otro de su cuerda, para hacer abanicos como “terapia ocupacional”: total...“dobla, dobla, dobla, dobla...y tienes el abanico”. ¡Ay! ¡Y luego se piensa que la escuela es el “clavico” del abanico de futuro que va abriendo sobre su vida cada persona!

Así que, queridas profesoras y profesores: ¡salud y buenas y merecidas vacaciones!

El nuevo plan de comedores escolares choca con el muro económico: la brecha autonómica ya provoca "menús de dos velocidades"

Mientras comunidades como el País Vasco realizan inversiones millonarias, las empresas de catering de otras regiones recortan en personal para poder costear los alimentos frescos exigidos por el Real Decreto.

N. García. 18-06-2026

Apenas un mes después de la aprobación del Real Decreto el pasado 15 de abril, el ambicioso plan para transformar los comedores escolares españoles ya ha chocado con el muro de la realidad económica. Lo que sobre el papel nació como una revolución nutricional, se ha convertido en su primera fase de aplicación en un rompecabezas imposible para las empresas de catering y las administraciones públicas. La victoria simbólica de haber desterrado la bollería industrial y los snacks de las máquinas expendedoras en estas pocas semanas es innegable, pero la verdadera batalla —la del plato diario— ha comenzado con una crisis de sostenibilidad financiera.

Esta situación está forzando un escenario de "menús de dos velocidades". Por un lado, las grandes operadoras de restauración colectiva intentan adaptar sus compras a los nuevos requisitos nutricionales aprovechando su economía de escala, una maniobra que despierta recelos sobre si este ajuste acabará afectando al tamaño de las raciones o a las condiciones del personal de comedor. Por otro lado, las pequeñas empresas de catering de proximidad, las más alineadas con la filosofía de la norma, se encuentran en una encrucijada: denuncian la imposibilidad matemática de introducir pescado fresco o legumbres ecológicas con unos presupuestos que, en muchas comunidades autónomas, llevan años sin actualizarse.

La preocupación entre las plataformas por la soberanía alimentaria es que, sin una dotación económica que respalde las nuevas exigencias, la ley se convierta en una declaración de intenciones difícil de ejecutar. El riesgo inmediato es que, para cumplir con los límites de grasas y azúcares sin aumentar el gasto, se opte por sustituir los ultraprocesados por productos procesados "técnicamente correctos" pero carentes de valor gastronómico y cercanía. Se corre el peligro, en definitiva, de que la urgencia por cumplir la norma acabe consolidando el modelo industrializado que se pretendía transformar, priorizando el ahorro presupuestario sobre la calidad del sistema alimentario escolar.

Según Jorge Baranda, miembro del Comité de Expertos Sociosanitarios del CODINMA, los nuevos pliegos estatales basados en el borrador de Real Decreto de diciembre de 2025 optan por una definición jurídica muy concreta para cerrar vacíos legales. El experto señala que el concepto de alimento ultraprocesado se ancla directamente en la normativa de la Unión Europea y en perfiles nutricionales cuantificables. Baranda detalla que "se parte de la definición de "producto transformado" del Reglamento 852/2004 para exigir una formulación compleja con aditivos", aclarando que un producto solo se considera ultraprocesado si supera el 15% de los valores de referencia de nutrientes en energía, grasas, azúcares o sal. "No usamos el sistema NOVA directamente, sino categorías jurídicas ya existentes para evitar que los productos reformulados borderline se escapen reduciendo solo un poco un nutriente crítico", afirma de forma tajante.

Al evaluar el impacto directo en los menores, el nutricionista sostiene que sustituir un procesado por una materia prima natural aporta un incremento inmediato en la densidad nutricional, independientemente de las calorías. Baranda asegura que "las materias primas naturales son proporcionalmente más ricas en proteínas, fibra y potasio para el mismo valor energético, evitando azúcares libres y excesos de sodio que comprometen el equilibrio metabólico del menor". Además, explica de manera indirecta que este cambio mejora la saciedad y protege la microbiota, previniendo síntomas de ansiedad. Sin embargo, advierte que la reeducación del paladar es un desafío mayúsculo: "En la etapa infantil la percepción de los sabores es mucho más intensa que en los adultos, y el ser humano está programado genéticamente para rechazar los sabores amargos de muchas verduras". Baranda sostiene, además, que se necesitan entre 8 y 10 exposiciones repetidas (unas 2 o 4 semanas) para que un niño acepte estos alimentos, una transición donde "la industria de los ultraprocesados juega un papel de barrera al ofrecer sabores artificialmente intensos".

Exceso de peso en menores de nueve años

Y todo esto, ¿por qué? Porque la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN) cifra en un 36,1% el exceso de peso en niños de seis a nueve años, mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS) eleva ese dato por encima del 40% para el tramo de siete a nueve años.

Esta tendencia se vincula directamente al predominio de los ultraprocesados. Expertos de la Sociedad Española de Endocrinología Pediátrica señalan que estos productos ganan terreno por su bajo coste y alta palatabilidad frente a alimentos frescos. Además, existe una brecha económica clara: según el estudio Aladino de la AESAN, la prevalencia de exceso de peso es del 46,7% en familias con ingresos inferiores a 18.000 euros, frente al 29,2% en hogares que superan los 30.000 euros anuales.

El entorno también juega un papel crucial. Se estima, según datos del Ministerio de Consumo, que un niño en España recibe más de 4.000 impactos publicitarios de comida insana al año (unos once anuncios diarios). Ante

esto, organismos como la OCDE advierten que esta patología no solo afecta a la salud física (diabetes o hipertensión), sino que también deriva en un peor rendimiento académico y mayor riesgo de sufrir acoso escolar.

El comedor escolar en el punto de mira desde 2010

La aprobación de este Real Decreto no fue un movimiento repentino ni una decisión unilateral. Fue la respuesta a una presión de la sociedad civil que se remontaba a principios de la década de 2010. Organizaciones como Justicia Alimentaria, CEAPA (Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado) y diversas sociedades científicas llevaban años denunciando que el comedor escolar se había convertido en un nicho de mercado para los platos precocinados de bajo coste.

La piedra angular de este cambio es el Real Decreto 315/2025, aprobado el 15 de abril de este año, que establece normas estrictas para el fomento de una alimentación saludable y sostenible en los centros educativos. El decreto garantiza que todos los escolares tengan acceso a cinco comidas saludables a la semana, priorizando el uso de frutas y verduras frescas, de temporada y de proximidad, así como la dieta mediterránea y el aceite de oliva virgen.

Más allá de los colegios, el compromiso se ha extendido a la totalidad de la red pública. El Ministerio ha ampliado estos límites a todos los centros de titularidad estatal, incluyendo hospitales, residencias de mayores, universidades, museos y centros deportivos. Bajo este nuevo marco, al menos el 80% de la oferta en máquinas expendedoras debe ser saludable, y en los centros con régimen de pensión completa, el consumo de ultraprocesados queda restringido a un máximo de dos raciones semanales, eliminándolos por completo de la alimentación infantil en entornos hospitalarios.

Bajo la normativa vigente en 2026, cualquier producto envasado que pretenda cruzar el umbral de un colegio debe someterse a un cribado nutricional donde el valor energético máximo se sitúa en las 200 kilocalorías por porción, una barrera técnica diseñada para impedir el consumo accidental de densidades calóricas excesivas en una sola ingesta. Este límite de energía se complementa con una restricción sobre el origen de dichas calorías: las grasas totales no pueden superar bajo ningún concepto el 35% del aporte energético total, lo que en la práctica limita el contenido lipídico a menos de 7,8 gramos por envase, de los cuales las grasas saturadas tienen un techo infranqueable del 10% de las kilocalorías totales, equivalente a un máximo de 2,2 gramos.

Las restricciones clave limitan los azúcares añadidos al 10% del valor energético (máximo 5 g por ración) y fijan un tope de 0,5 g de sal, lo que expulsa a la mayoría de snacks industriales de los colegios. Asimismo, se prohíben las grasas trans industriales y las bebidas con más de 15 mg/100 ml de cafeína, eliminando refrescos de cola y energéticas. Estas medidas se extienden a los condimentos, reduciendo las monodosis de azúcar a 3 g y las de salsas a 10 g, obligando a la industria a una reformulación masiva para cumplir con estos estándares sanitarios.

No obstante, el sector del catering advierte de una "zona gris". La patronal Food Service España ha subrayado que, aunque las empresas llevan tiempo adaptándose, el coste de las materias primas frescas —que según el decreto deben ser de temporada en al menos un 45%— ha disparado los gastos operativos entre un 12% y un 18%.

El conflicto estalla en el terreno administrativo. Organizaciones como Justicia Alimentaria y la plataforma Mensas Cívicas han denunciado que, a pesar de las nuevas exigencias de calidad, muchas administraciones autonómicas siguen adjudicando los servicios de comedor mediante licitaciones de "bajo coste". En estos concursos, el precio sigue pesando hasta un 70% en la nota final, lo que deja a las empresas atrapadas entre una ley que les obliga a comprar producto ecológico y un contrato que no les paga lo suficiente para hacerlo.

Esta "tensión por el céntimo" está provocando un efecto perverso: mientras algunas regiones como el País Vasco han autorizado inversiones millonarias (más de 150 millones de euros) para reforzar la cocina in situ y la calidad, en otras comunidades las empresas están recortando en personal de monitoraje para poder costear el aceite de oliva virgen extra y la fruta fresca que exige la normativa.

Ricardo Acosta Alonso, Director del CEIP La Vega en Icod de los Vinos (Tenerife) y Premio Educa Abanca 2025 al Mejor Docente de España en la categoría de Educación Primaria, sostiene que "hablar hoy de un 'balance' para mi es prematuro" porque el Real Decreto 315/2025 entró en vigor hace apenas un mes, matizando que no es una "prohibición total" sino una regulación con umbrales exigentes, y afirma que responde desde el doble marco que le otorga la norma reciente y los doce años de experiencia canaria con el Programa *Ecocomedores*.

En cuanto a los niveles de concentración del alumnado, indica con prudencia que no existen datos consolidados, pero afirma que hay una percepción compartida en el profesorado: "las tardes en las que el alumnado ha almorzado fruta y comido productos frescos son tardes más amables. Los críos vuelven menos acelerados al aula, gestionan mejor las frustraciones y bajan los conflictos en el patio", aunque reconoce que lo difícil es "aislar la variable 'alimentación' de las otras quince variables que actúan a la vez en un día de cole". Al evaluar lo que los niños traen en sus mochilas, el director explica que sigue habiendo de todo, desde fruta

hasta bollería industrial, pero rechaza rotundamente convertirse en un vigilante del patio: “¿Nos hemos convertido en policías de la alimentación? No, y no queremos serlo. Una cosa es acompañar y otra muy distinta es vigilar”. El docente sostiene que “el docente que se planta como guardia jurado de la mochila pierde la batalla pedagógica. La gana el que se sienta con la familia, le enseña la pirámide de la dieta mediterránea y le pregunta qué necesita para llegar a fin de mes”, argumentando que la galleta industrial es, en muchos hogares, “hija de la prisa, del cansancio y, en algunos casos, de la pobreza alimentaria. Convertir al maestro en inspector de mochilas no solo es injusto: es ineficaz”.

Sobre la gestión de las envidias en el recreo, Acosta admite que ocurren, pero menos de lo habitual, y afirma que el truco está en trabajar desde el porqué y desde el cuerpo; en este sentido, haciendo valer su trayectoria, indica: “como especialista de Educación Física y entrenador Nacional de fútbol, sé lo que es explicarle a un chaval que lo que come por la mañana se nota en el campo a las cinco de la tarde”, al tiempo que sostiene que se debe vigilar no estigmatizar a ningún niño porque la diversidad de almuerzos refleja la diversidad de hogares. Por otra parte, el director manifiesta una postura ambivalente ante la ley; afirma que la coherencia con el Proyecto Educativo y la LOMLOE es clarísima, pero sostiene que la norma se siente como una imposición externa porque llega sin un paquete pedagógico ni presupuesto extraordinario, por lo que indica con visible cansancio que el cómo se trabaja queda en manos del maestro que se busca la vida y sentencia que “nos piden educar en una cultura alimentaria sin darnos la cuchara”.

Asimismo, confirma la existencia del fenómeno de niños que no comen lo saludable del comedor esperando a salir para pedir a sus padres un ultraprocesado, y asegura que los alumnos lo comentan en clase con total naturalidad. El docente afirma de forma tajante que “si en casa la merienda compensa, sistemáticamente, lo que no se ha comido en el comedor, el comedor pierde su función educativa”, un problema de coherencia que solo se resuelve con paciencia y escuela de familias. Finalmente, el director califica el apoyo de desigual y los materiales de escasos, y afirma que el gran riesgo de este Real Decreto es que la regulación se quede simplemente en una norma de conducta más o en un cartel pegado en la cocina sin contenido pedagógico detrás, concluyendo de manera rotunda que “la norma sin pedagogía dura lo que dura el patio del cole” y que “para que dure toda la vida hace falta mucho más: huerto escolar, cocina, ciencias de la naturaleza, tutoría, familia, comunidad. Y eso es escuela, no decreto”.

¿Un menú de dos velocidades?

El balance final de este inicio de curso legislativo es el riesgo de una brecha nutricional. El Estudio ALADINO ya advertía que la obesidad afecta más a familias con rentas bajas; si el sistema público no aumenta el precio por menú en los pliegos de contratación, los colegios de barrios con menos recursos acabarán recibiendo raciones mínimas o productos frescos de menor calidad organoléptica para cuadrar las cuentas de un catering que ya no puede recurrir al ultraprocesado barato.

Según los últimos análisis de costes de la patronal Food Service España y los datos de contratación recopilados por la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), el precio medio de un menú escolar público en España lleva años estancado en el entorno de los 4,50 euros. Sin embargo, la obligación de introducir un 45% de producto de temporada y alimentos ecológicos eleva el coste real de producción por encima de los 5,20 euros por comensal, según estimaciones del sector.

Los precios se sitúan en una horquilla que oscila desde los 4,35 euros al día por comensal en la Comunidad Valenciana, hasta el extremo opuesto de La Rioja, que lidera la tabla nacional con una tarifa de 7,95 euros diarios, seguida muy de cerca por Cataluña (7,25 euros) y Navarra (7,00 euros).

Esta “imposibilidad matemática” está consolidando un modelo dual. Por un lado, las grandes operadoras recurren a economías de escala y a la “línea fría” —un sistema de cocinas centrales y platos recalentados ampliamente analizado en los informes de la ONG Justicia Alimentaria— para absorber el golpe. Por otro lado, los cáterings de proximidad y los centros con cocina *in situ* se ven ahogados por unos pliegos autonómicos donde, según denuncia la plataforma Mensas Cívicas, el precio todavía pondera hasta un 70% en la adjudicación.

El riesgo de esta falta de financiación homogénea excede lo económico y se transforma en una brecha social. El Estudio ALADINO, elaborado por la Agencia Española de Seguridad Alimentaria y Nutrición (AESAN), ya advierte de que el exceso de peso infantil es una patología ligada a los ingresos: afecta al 46,7% de los menores en familias que ganan menos de 18.000 euros anuales, frente al 29,2% en hogares que superan los 30.000 euros. Sin una dotación económica que respalde el Real Decreto, la calidad del plato dependerá del presupuesto de cada comunidad autónoma, convirtiendo la alimentación saludable en un privilegio territorial justo para los niños que más dependen del comedor escolar como garantía de su única comida completa al día.

El director del colegio Estudio Valdemarín, Luis Jerónimo, sostiene que su centro mantiene un control estricto sobre la alimentación de sus alumnos, cuyos menús se elaboran diariamente en las propias cocinas bajo la supervisión de nutricionistas y adaptados a la normativa vigente. El control va más allá del recinto escolar, ya que la planificación se envía a la concejalía de Sanidad del Ayuntamiento detallando ingredientes y pesos exactos. Jerónimo destaca la apuesta por la cocina artesanal al afirmar que “las albóndigas o hamburguesas son caseras. Se pica la carne en las cocinas del colegio el mismo día que se ofrece en el menú; es carne

fresca y no lleva ni conservantes, ni estabilizantes, ni colorantes, ni potenciadores de sabor”. Debido a la envergadura del centro, el diseño de los platos se segmenta por tramos de edad, ofreciendo un menú diario muy variado que incluye desde fideuá, berenjenas rellenas o lentejas guisadas, hasta pescados y carnes a la plancha, acompañados siempre de ensaladas aderezadas con aceite de oliva virgen extra y fruta a media mañana para los alumnos de Infantil. Asimismo, el director zanja cualquier debate sobre la venta de productos procesados al indicar que “no tenemos máquinas de vending en el colegio desde hace siete años, precisamente para evitar el consumo de alimentos no saludables o bebidas azucaradas”.

Respecto al impacto de estas medidas en los estudiantes, el responsable del centro aclara que la base de su propuesta ya era saludable, aunque recientemente se ha reforzado el perfil nutricional con un incremento de legumbres ecológicas y productos integrales. Las verduras y carnes son frescas y de proximidad, los pescados se limitan a un solo rebozado semanal y los yogures provienen de productores de la Comunidad de Madrid. Jerónimo descarta que esta falta de ultraprocesados en las aulas provoque que las familias compensen con meriendas insanas a la salida de clase, ya que “lo habitual es que traigan fruta y bocadillos”. Para garantizar la transparencia, el colegio comparte la información nutricional en su plataforma interna, ofrece sugerencias de cenas y dispone de protocolos específicos para alergias, concluyendo el director que “todos los días a la entrada del comedor se ofrece un listado de cada posible alérgeno, hasta un total de catorce, de cada elaboración”.