

ÍNDICE

[La huelga indefinida de profesores de Madrid empezará el 14 de octubre: esto es lo que los docentes exigen a Ayuso](#) **ELDIARIO.es**

[Un total de 13 comunidades autónomas y Ceuta y Melilla se unen al programa de auxiliares de conversación del Gobierno](#) **EUROPA PRESS**

[Menos alumnos por aula, mejor educación](#) **EL PAÍS**

[Huelga educativa: sindicatos y Educación retoman las negociaciones el martes](#) **LEVANTE**

[Solo cuatro comunidades gobernadas por el PP, entre ellas Galicia, se descuelgan del programa de auxiliares de conversación](#) **FARO DE VIGO**

[La carrera entre educación y tecnología](#) **EL PAÍS**

[Más de 1.000 alumnos y docentes viajan este verano al extranjero con el programa Galemundo de la Xunta](#) **EL CORREO GALLEGO**

[El Gobierno aprueba 200 millones de euros para climatización y eficiencia energética de colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Leer textos complejos y escribir a mano: las únicas tecnologías que garantizan el aprendizaje profundo](#) **EL DEBATE**

[Los alumnos que recurrieron a la Justicia logran que su nota de Euskera no cuente para matricularse en la universidad.](#) **EL CORREO**

[Cursos que mejoran la convivencia en las aulas](#) **EL PAÍS**

[La Selectividad o cómo hacer de la desigualdad criterio](#) **EL DEBATE**

[Francesc Pedró, experto en educación: "En el mejor caso en el próximo PISA estaremos igual y, por tanto, peor, si otros sí han mejorado"](#) **ELPERIÓDICO.com**

[Un total de 260 centros educativos de toda España serán Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo el próximo curso](#) **EUROPA PRESS**

[Reducir las ratios y recuperar el poder adquisitivo: las claves del plan del STEI para frenar el 'éxodo' en la enseñanza pública](#) **DIARIO DE MALLOCA**

[Los sindicatos de Educación esperan un julio negociador con dos o tres reuniones por semana](#) **LEVANTE**

[El programa de movilidad Erasmus+ está en riesgo de desaparecer tras lo sucedido en el IES Ítaca de Zaragoza: Hay profesores que ya han manifestado que no quieren participar"](#) **EL PERIÓDICO de ARAGÓN**

[La polémica del euskera en la PAU puede "abrir un precedente" que genera un "escenario de inseguridad jurídica"](#) **DEiA**

[ANPE hace balance del curso: "El profesorado ha cumplido mientras muchas respuestas que necesita siguen pendientes"](#) **EUROPA PRESS**

[Los testigos del 'caso FP' que salpica al Ejecutivo de Ayuso certifican que los contratos a dedo se usaban en múltiples centros](#) **EL PAÍS**

[Euskadi reduce las direcciones 'forzosas' en la escuela pública al mínimo histórico del 12%](#) **DEiA**

[De 165 días de clase en Asturias, a 255 en Murcia: requisitos para que los interinos cobren en verano, por comunidades](#) **ELDIARIO.es**

[El perfil del alumnado aventajado: español, de renta alta y de colegios concertados o privados](#) **EL DEBATE**

[Finlandia sale a la caza de maestras españolas de Infantil: "Les ofrecemos 3.200 euros brutos al mes y casa garantizada"](#) **EL PAÍS**

[Casi el 30% de centros de FP afirma que sus profesores no tienen tiempo para trabajar en innovación, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Despliegue digital al ralentí en la Región: la mitad de los centros educativos no usan sistemas interactivos](#) **LA OPINIÓN DE MURCIA**

[Aulas a 40 grados: luchar contra el calor en los colegios no debería depender solo del aire acondicionado](#) **THE CONVERSATION**

[¿Inglés para todos? El sesgo urbano de la enseñanza bilingüe](#) **THE CONVERSATION**

[A pesar de la inseguridad jurídica, 13 autonomías se adhieren al programa de auxiliares de conversación](#) **MAGISTERIO**

[¿Quién cuida de quienes educan? Reflexiones sobre el bienestar docente y la calidad de la escuela](#) **MAGISTERIO**

[Marea amarilla y marea verde diseñan sus movilizaciones para el inicio de curso](#) **MAGISTERIO**

[El decreto que regulará las ratios de 0 a 3 años, en consulta pública hasta el 10 de julio](#) **MAGISTERIO**

[Estancada la implantación de la enfermería escolar, pese al aumento de los problemas de salud entre los escolares](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Septiembre no espera: cómo desactivar el conflicto educativo valenciano](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[La nueva PAU mantiene un elevado nivel de aprobados, pero revela diferencias significativas entre regiones](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[¡Qué bien vivís los docentes con tantas vacaciones!](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Los alumnos más hiperconectados con redes criminales en internet son tres veces más propensos a cometer delitos violentos](#) **ÉXITO EDUCATIVO**

[Sistemas Educativos](#) **EDUCATIONAL EVIDENCE**

[La lección que no estaba en el programa](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La otra cara de los exámenes: incertidumbre, sobre-protección y estrés](#)

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Confección: José Antonio Martínez

eldiario.es

La huelga indefinida de profesores de Madrid empezará el 14 de octubre: esto es lo que los docentes exigen a Ayuso

Sindicatos, organizaciones de docentes, asociaciones de familias y de estudiantes exigen reducciones en el horario lectivo y las ratios, medidas contra la segregación escolar, mejora salarial, menos burocracia, un plan de reforma de las infraestructuras educativas, además del fin del programa de bilingüismo

Daniel Sánchez Caballero. 25/06/2026

Habemus fecha. La huelga indefinida del profesorado que convocarán más de una decena de organizaciones de todo tipo en la Comunidad de Madrid (desde sindicatos hasta asambleas de docentes, apoyada por estudiantes y familias) empezará el próximo 14 de octubre, según decidió este miércoles la asamblea unificada de docentes que tuvo lugar en la capital.

Nómina en mano para probar que lo son, más de 500 docentes se acercaron hasta el auditorio Marcelino Camacho, de CCOO, convocados por 16 organizaciones diversas (de las principales de la región solo faltaban los sindicatos ANPE y CSIF, de perfil más conservador) para afinar con algunas cuestiones esenciales de cara a la convocatoria. Se votó —a mano alzada— la fecha y se validaron las demandas que se plantearán a la Comunidad de Madrid. Si son atendidas antes de que empiece el paro en octubre —en su totalidad o hasta un punto que esta misma asamblea unitaria considere aceptable—, se desconvocará la huelga.

Como han hecho esta primavera sus compañeros de la Comunitat Valenciana o de Catalunya, el profesorado madrileño exige unas mejores condiciones de trabajo (y esto es más que dinero) que le permita atender mejor la creciente diversidad en las aulas, que ha hecho de la docencia una profesión cada vez más difícil de ejercer. El grupo de trabajo que ha elaborado la tabla de reivindicaciones, formado por representantes de CCOO, UGT, STEM, CNT y CGT, así como de las plataformas Educación Especial Digna, el Sindicato de Estudiantes y el colectivo de docentes Menos Lectivas, ha elaborado un documento con seis bloques de demandas: horario lectivo, ratios, lucha contra la segregación escolar, mejora salarial, burocracia y participación e infraestructuras. La asamblea docente de este miércoles ha añadido que se exija eliminar el sistema bilingüe, muy criticado por segregador y bajar el rendimiento del alumnado.

Una mayoría de los sindicatos docentes de la región pretendían lograr una huelga unitaria de todas las organizaciones, incluidas asambleas de profesorado como Menos Lectivas, para tener la mayor fuerza posible de cara a la negociación con la Comunidad de Madrid. Los sindicalistas que se han sentado en la mesa con el Gobierno regional saben que no les van a regalar nada y querían doblar la mano a la presidenta, Isabel Díaz

Ayuso, con el máximo apoyo posible. Pero ANPE y CSIF, dos de los cuatro que tiene representación en la mesa de negociación oficial con el Ejecutivo regional, siempre han mostrado dudas con su participación.

Pese a ello, las organizaciones han valorado la unidad conseguida y que se haya refrendado la composición de un comité de huelga unitario, con presencia de todas las organizaciones de docentes, que será el que negocie con la Consejería de Educación que dirige Mercedes Zarzalejo. Chame Pinto, de UGT, ha destacado la asistencia a la reunión; Rafael Valentín, de CGT ha puesto el ejemplo de los docentes de Asturias, Euskadi, Catalunya o la Comunitat Valenciana y cree que la huelga “es la [única] opción que le quedaba al profesorado”; Alberto Sánchez, coportavoz de STEM, que hay que “buscar el apoyo del conjunto de la comunidad educativa, familias y estudiantado, logrando que la lucha trascienda los centros educativos y llegue a cada barrio, (...) pues la educación pública fue un derecho conquistado por y para la clase obrera y es necesario que esta en su conjunto se movilice en su defensa”, según han valorado tras la reunión.

Las condiciones de trabajo en los centros

Las peticiones empiezan con las condiciones de trabajo en los centros educativos. Las asociaciones exigen bajar a un máximo de 17 horas lectivas (de clase) semanales en Secundaria (ahora son 20) y 22 en Primaria (desde 25). Además, para el caso de Secundaria, las horas de tutoría o dedicadas a gestionar la jefatura de departamentos contarían como lectivas. Esta medida pretende corregir una treta del Gobierno regional, que pactó con los cuatro principales sindicatos (ANPE, CSIF, CCOO y UGT) un acuerdo el pasado curso para bajar una hora lectiva semanal, pero después incluyó una letra pequeña que excluía de facto de esa rebaja a todos los tutores, que aproximadamente son la mitad de la plantilla, un movimiento que partió en su momento el movimiento sindical madrileño, ahora en reparación.

También exige la asamblea de docentes que se considere que, a la hora de contabilizar al personal en los centros, todo el profesorado mayor de 55 cuente como si fuera a pedir la reducción de jornada a la que tiene derecho. Y si no lo hace, “quedaría como 'extra' en el centro para otras necesidades”.

La eterna pelea por las ratios

En cuanto a las ratios, los docentes quieren que bajen a 13 estudiantes por aula en el segundo ciclo de Educación Infantil, 15 en Primaria (están en 25 en ambos casos), 20 en Secundaria (25) y 23 en Bachillerato (35). En las tres etapas de la Formación Profesional (Básica, Media y Superior) se pide también un máximo de 15. Además, y este es un punto en el que han insistido mucho las organizaciones sindicales, el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (Acneae) computará doble a efectos de medir las ratios.

Aunque esta reivindicación se dirige a la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el Gobierno central justo este miércoles el Ministerio de Educación ha ofrecido a los sindicatos una rebaja histórica en el primer ciclo de Infantil y en Bachillerato, a la vez que tramita una ley en el parlamento para hacerlo en Primaria y Secundaria. Educación no llega a las cifras que piden los docentes, pero fija un marco de mínimos que las comunidades deben cumplir.

También hay un hueco para la atención a la diversidad, que se concreta en la exigencia de que cada orientador tenga una población de referencia de 250 estudiantes, siguiendo las recomendaciones europeas, frente a los 750 actuales. En los centros de educación especial se pide un profesoral por cada seis alumnos con discapacidad intelectual, uno para cuatro si existen pluridiscapacidades y el mismo máximo para los trastornos de conducta y el alumnado TEA (espectro autista).

Salarios e infraestructuras

El profesorado madrileño está entre los peores pagados de España, pese a que Madrid es la región más rica en PIB per cápita y tiene uno de los precios más elevados de vivienda. Por eso la asamblea pide una subida salarial de 600 euros al mes, para equipararse o acercarse al menos a sus compañeros de Euskadi. También porque han visto en Catalunya que es posible: la Generalitat ofreció esa misma subida a sus docentes. Pero, como se vio también en Catalunya, el salario no lo es todo: incluso ese aumento será insuficiente si no viene acompañado del resto de medidas. También se exige que el profesorado de FP cobre lo mismo que el de Secundaria.

Los convocantes, que defienden con carácter general la escuela pública, piden además la climatización de los centros, que se garanticen plazas de gestión y titularidad pública para todos (no concertadas) y la eliminación de infraestructuras provisionales.

Las reivindicaciones concluyen con una exigencia de que se reduzca la burocracia, que crece ley tras ley y aplasta a docentes y equipos directivos, y un plan de choque para la FP, donde el profesorado y/o las direcciones dedican muchas horas a la búsqueda de empresas para realizar las prácticas, obligatorias ahora en todas las modalidades en mayor o menor medida.

Un total de 13 comunidades autónomas y Ceuta y Melilla se unen al programa de auxiliares de conversación del Gobierno

El Ministerio de Educación afirma que la Comunidad de Madrid se queda fuera del programa por enviar su solicitud fuera de plazo

MADRID, 26 Jun. (EUROPA PRESS) - Un total de 13 comunidades autónomas (Asturias, Cantabria, Navarra, La Rioja, País Vasco, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, y Canarias), y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se han adherido al Programa de Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2026-2027 del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El objetivo de este programa es reforzar la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos sostenidos con fondos públicos mediante la incorporación de hablantes nativos como apoyo al profesorado, según ha informado el Ministerio, que recuerda que consensuó con el Ministerio de Trabajo y Economía Social una nueva convocatoria para definir las actividades propias de los auxiliares de conversación extranjeros. De este modo, asegura que "quedó claro que su función es asistir en las prácticas de conversación en la lengua extranjera en los centros educativos españoles, en el marco del intercambio intercultural que promueve el programa, siempre bajo la supervisión de un profesor titular".

En dicha convocatoria se recogieron expresamente (en un nuevo Anexo III) las actividades que no podrán realizar en ningún caso los auxiliares de conversación (las correspondientes a una relación laboral y las propias y exclusivas del profesorado).

Desde el inicio de los trabajos preparatorios de la nueva convocatoria, el Ministerio, a través de la Unidad de Acción Educativa en el Exterior, señala que mantuvo "una comunicación permanente con las comunidades autónomas para favorecer su incorporación al programa". Así, el 4 de mayo, durante la celebración de la Conferencia Sectorial de Educación, se les informó del calendario previsto y se puso a su disposición un equipo técnico para resolver posibles dudas. Posteriormente, se concedió un plazo hasta el 22 de mayo para que las autonomías comunicaran formalmente su voluntad de participar.

El Ministerio asegura que no comunicaron su participación dentro del plazo habilitado la Comunidad de Madrid, Andalucía, Galicia y Murcia. En este punto, explica que la Comunidad de Madrid trasladó formalmente al Ministerio su solicitud de incorporación mediante correo electrónico el 17 de junio, una vez finalizado el plazo.

Tras analizar la situación, el Ministerio subraya que respondió mediante correo electrónico el 25 de junio indicando que dicha incorporación no resultaba viable al comprometer el normal desarrollo del procedimiento y los plazos previstos.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes reitera su voluntad de seguir colaborando con la Comunidad de Madrid para hacer posible su participación en futuras convocatorias, siempre que esta pueda planificarse dentro de los plazos establecidos y en condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades de todos los participantes y la seguridad jurídica del procedimiento.

EL PAÍS EDITORIAL

Menos alumnos por aula, mejor educación

El Gobierno español aborda por fin la reducción de las ratios escolares, una reivindicación de las protestas de este fin de curso

EL PAÍS. 26 JUN 2026

El Gobierno de España se ha decidido por fin a abordar una de las reclamaciones más antiguas del sector educativo: la reducción de las ratios escolares, es decir, el número de alumnos por docente. Rebajarlas ha sido una reivindicación recurrente en las movilizaciones de los últimos años y en las de este final de curso. España ha mejorado algunos de los indicadores que lastraban el sistema educativo, como el porcentaje de fracaso y abandono escolar, en los que influyen las condiciones sociales. Pero sigue ocupando una posición muy discreta en las pruebas internacionales que miden el resultado del esfuerzo educativo, y eso tiene mucho que ver con la calidad de la enseñanza que reciben.

Hace tiempo que debería haberse aprovechado la caída de la natalidad para bajar el número alumnos por aula. Algunas comunidades ya lo han hecho, pero era precisa una regulación estatal que fijara un mínimo común para garantizar condiciones igualitarias de partida para todos. La reforma se aplicará por medio de una ley en tramitación parlamentaria que reduce de 25 a 22 los estudiantes en la enseñanza Primaria y de 30 a 25 en la ESO, y de un Real Decreto para la Educación Infantil y el Bachillerato. En la etapa de los 0 a los 3 años, la

proporción de escolares por educador se reducirá a menos de la mitad. Es la primera mejora de las ratios en esta etapa desde 1991.

La patronal de las guarderías privadas ha acogido la medida con preocupación, por el impacto económico. Cualquier bajada de ratios implica aumentar los recursos profesionales, y eso obliga tanto a los centros públicos como a los concertados y privados. La normativa requerirá un esfuerzo adicional por parte del sector privado, pero socialmente no es admisible, y menos en un servicio público de como este, estructuras de negocio que no sean capaces de sostener los requisitos mínimos de calidad exigidos para todos.

Las administraciones deben avanzar en la gratuidad de la etapa de los 0 a los 3 años, en la que ahora se observan diferencias entre las comunidades autónomas. Para ello es imprescindible aumentar las plazas públicas de Educación Infantil. Por otra parte, tratar igual a quienes son diferentes no conduce a la equidad. Las nuevas ratios mejorarán las condiciones de aprendizaje de todos los alumnos, pero seguirán siendo necesarias medidas de refuerzo en los centros que se hallan en entornos sociales desfavorecidos. Reducir el número de escolares por aula es una condición para atender mejor la diversidad, pero es insuficiente para asegurar una escuela inclusiva allí donde se concentra un mayor porcentaje de alumnos con necesidades especiales.

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Huelga educativa: sindicatos y Educación retoman las negociaciones el martes

Será una mesa en la que se hablará, además de infraestructuras en los centros valencianos, de la jornada laboral y del horario del personal docente

Marta Rojo. València 26 JUN 2026

La primera semana tras la suspensión de la huelga indefinida en la enseñanza pública valenciana, las reuniones se reanudaron. Lo hicieron con cuentagotas todavía y en un formato diferente: se mantuvo entre la Conselleria de Educación, representada por la directora general de Inclusión, y los cinco sindicatos presentes en la mesa sectorial. El tema del encuentro era el bloque de inclusión educativa que formaba parte de la propuesta de “acuerdo global” que la Conselleria fue construyendo en las sucesivas mesas.

Y los cinco sindicatos con representación en la mesa volverán a sentarse en la sede de la Conselleria en la avenida de Campanar. Esta vez lo harán con el director general de Infraestructuras Educativas, José María Larena, porque ese será el tema de la siguiente entrega de la negociación: las infraestructuras.

El encuentro será este martes que viene, día 30, a las 12 horas en la sede de la Conselleria.

Los dos primeros puntos en ser abordados son, por tanto, inclusión e infraestructuras. En el primero de ellos, un 70% de los que contestaron la consulta puesta en marcha por los tres sindicatos que conforman la mayoría sindical se manifestaron en contra de la propuesta, con 18.200 votos negativos, y solo un 30% a favor, con 7.992 síes. Algo más ajustado quedó el resultado sobre la posibilidad de llegar a un acuerdo parcial en infraestructuras educativas: un 46% (12.000 docentes) estarían a favor y un 54% (14.200) en contra.

Sin novedades del calendario

Los sindicatos esperaban, y esperan todavía, un calendario de negociación que incluya una planificación de todas las reuniones temáticas que queden este verano. Pero, de momento, las convocatorias llegan para cada una de las reuniones en concreto y ese calendario sigue sin estar cerrado.

Desde la Conselleria aseguraban esta misma semana que ese calendario está en elaboración, y que se conocerá en los próximos días. Si hasta que esté preparado este documento se convoca alguna reunión temática más, indicaban fuentes del departamento que dirige Carmen Ortí, se le hará saber a los sindicatos como hasta ahora, es decir, con una convocatoria *ad hoc* para esa mesa, y luego se comunicará el resto del calendario.

Queda todo por cerrar pero, de momento, el escenario más probable es que la negociación no se detenga durante el mes de julio. Así lo indicaban, preliminarmente, fuentes de Educación. Incluso en agosto podría haber alguna otra mesa. Pero está por ver.

También jornada y horario laboral

Asimismo, se abordará el proyecto de Decreto del Consell por el que se regula la jornada y el horario del personal docente no universitario de la Comunitat Valenciana. Será en una primera parte de la reunión, previa a la continuación de la negociación, a las 9.30 de la mañana del martes. Después, a mediodía, se comenzará a hablar de infraestructuras.

FARO DE VIGO

Solo cuatro comunidades gobernadas por el PP, entre ellas Galicia, se descuelgan del programa de auxiliares de conversación

El Ministerio de Educación defiende que su convocatoria deja "claro" que la función de este personal es asistir en las prácticas de conversación en la lengua extranjera. Madrid intentó sumarse, pero lo hizo fuera de plazo, alega La Moncloa

Carmen Villar. Santiago 26 JUN 2026

Solo cuatro de las trece autonomías gobernadas por el PP se quedan finalmente descolgadas del programa de auxiliares de conversación promovido por el Ministerio de Educación: Galicia, Andalucía, Murcia y Madrid. Esta comunidad, además, intentó apuntarse en el último momento, hace una semana, con el plazo ya finalizado, apunta el Gobierno central.

El Ministerio de Educación asegura que la nueva convocatoria para el curso 2026-2027 trajo una serie de novedades consensuadas con su homólogo de Trabajo, como la definición de las funciones de los auxiliares de conversación extranjeros. Por ello, entienden que en la propuesta quedó «claro» que la función de estas personas es «asistir en las prácticas de conversación en la lengua extranjera en los centros educativos españoles, en el marco del intercambio intercultural que promueve el programa, siempre bajo la supervisión de un profesor titular» y que se han especificado en un anexo que no pueden realizar las actividades «correspondientes a una relación laboral y las propias y exclusivas del profesorado».

Por qué Galicia dijo 'no'

Con todo, la convocatoria no solventó los recelos de Galicia, que seguía preocupada porque no ofrecía «ningún tipo de solución ni certezas jurídicas». Tras advertirlo en repetidas ocasiones a lo largo de los últimos meses e incluso ofrecerle al Gobierno los fondos para que lo gestionase directamente La Moncloa, la Xunta oficializó su divorcio del programa de auxiliares de conversación a principios de este mes. Con todo, ha avanzado que diseñará algún tipo de programa que pueda paliar esa pérdida.

La Consellería de Educación afirmó entonces que se vio «obligada» a tomar la decisión de prescindir de estos apoyos durante el próximo curso después de que el Ministerio de Educación reconociese «por escrito», según la Administración gallega, que «las inspecciones pueden seguir».

Educación advierte de que Trabajo tiene abierto un expediente en la provincia de A Coruña que podría «derivar en multas con cargo al bolsillo de todos los gallegos, pese a esta cumpliendo las bases del programa» fijado por el Ministerio que dirige Milagros Tolón.

EL PAIS **OPINIÓN**

La carrera entre educación y tecnología

La escuela no gobierna economía, el trabajo, el clima, ni la paz, pero sí forma para ellos, y su mejor contribución sería asegurar a todos un suelo formativo suficiente

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA. 27 JUN 2026

En 1974, J. Tinbergen, el primer *nobel* de Economía, sugirió que, en un contexto de desarrollo tecnológico, si el sistema educativo proporciona más titulados superiores de los que el mercado reclama, sus salarios relativos bajan, mientras los del resto, por ello más escasos, suben y se reduce la desigualdad. Ese *círculo virtuoso* ya había sido propuesto por la teoría del *capital humano*, pero él añadió la metáfora de la *carrera*, así como que el círculo también podría ser vicioso, si la escasez de títulos superiores eleva sus salarios mientras la sobreabundancia deprime el resto. En 2008, C. Goldin (nobel 2023) y L.F. Katz retomaron la metáfora dando título a un libro que analiza la evolución salarial de los EE.UU. en el siglo XX. El núcleo es que mientras el progreso tecnológico fue firme pero el educativo fue más rápido, por la generalización de la secundaria (primera mitad) y la expansión de la superior (segunda), la productividad creció y la desigualdad salarial se redujo, pero cuando el desequilibrio se invirtió, desde 1980, por la aceleración tecnológica y el estancamiento educativo, productividad y riqueza siguieron creciendo, pero no para todos, y la desigualdad alcanzó cotas desconocidas desde la Gran Depresión, pronto hará un siglo. La carrera determina, pues, si la prosperidad es compartida o se abre una gran brecha.

Es la tesis del cambio tecnológico sesgado por la cualificación (*skill-biased*), que resiste pero ha ido dejando paso a la del sesgo por las tareas (*task-biased*) que defienden economistas como D. Autor y D. Acemoglu (otro Nobel, 2024). Aplicada al presente, sostiene que la transformación digital no sustituirá tanto empleos completos, como los conocemos, cuanto tareas susceptibles de serlo en todos ellos; en particular las de procesamiento de la información que eran el componente complejo del grueso de empleos de clase media,

cuando recaían en los humanos, pero triviales para los algoritmos digitales. La carrera, pues, no consistiría tanto en lanzar más títulos académicos al mercado, aunque tal progresión siga, sino en rediseñarlos de modo que no se vean destruidos ni degradados porque sus tareas son absorbidas por algoritmos y mecanismos. No ya una simple carrera entre la escuela conocida y una tecnología desconocida, sino también una pugna por la configuración del mercado de trabajo, la estructura de empresas y puestos, entre sistema educativo y desarrollo tecnológico, como dinámicas independientes, y en el seno mismo de cada empleo, organización o profesión.

Llama la atención que esta interpretación nos devuelva al análisis marxista más clásico, siglo XIX, y sus debates de finales del XX. Apoyado en Ure y Babbage, Marx ya señaló que, para que una máquina sustituya a un trabajador, antes hay que descomponer y normalizar las tareas de éste. La división de tareas (que Adam Smith ejemplificó en las 18 necesarias para fabricar un alfiler) era previa a la mecanización, como el taylorismo (*gestión científica* del trabajo) lo sería al fordismo (*cadena de montaje*) y la burocracia a la digitalización. Autores como Braverman o Freyssenet desarrollaron a Marx en una lógica implacable: primero descomponer las tareas, después mecanizarlas y automatizarlas; pero otros vieron un horizonte más abierto, con opciones como la maestría profesional (Proudhon), la producción flexible y los distritos industriales (Piore y Sabel) o, simplemente, la pugna por el control entre capital y trabajo organizados (Edwards, Nobel, Thompson...). Carrera, pues, sí, pero que no consiste sólo en correr, ni en hacerlo como hasta hoy, sino que es también un combate por (re)definir saberes, competencias, tareas, procesos, puestos, organizaciones y profesiones, en buena medida fuera de la escuela, pero ya en y desde ella.

Formar, para qué

Y no es la única carrera. Se ha dicho mil veces que la institución escolar debe formar para la ciudadanía, no para el mercado laboral. Aunque algo maniquea, es una afirmación legítima que reafirma y prioriza el interés común frente a los intereses privados, sean empresariales o personales; pero también es un reflejo defensivo de la profesión docente, que prefiere trabajar con lo estable y duradero, el Estado y la ciudadanía, frente a lo cambiante y volátil, el mercado y el empleo, por motivos obvios. La mala noticia es que la esfera política es ya tan inestable y contestada como la económica, no ya por las opciones individuales (votar a quién, militar en qué) sino en todo lo relativo a su estructura misma; en todo caso el discurso, donde el consenso ha estallado y las opciones se polarizan y se multiplican (la *ventana de Overton* se abre a todo, eliminando toda cautela), y le sigue la práctica, en que proliferan democracias de baja calidad, regímenes iliberales, el autoritarismo competitivo y los populismos. Volviendo a la metáfora, la carrera entre educación y tecnología se extiende hoy, nos guste o no, a la democracia, o mejor decir a la política, que ambas tratan de (re)configurar.

Esta nueva pugna es cada día más clara, incluso ostentosa. Líderes ideológicos de la tecnooligarquía como Peter Thiel, Alex Karp o Marc Andreessen exhiben su deseo de transformar el mundo a medida, a su servicio. Thiel, el *hermano mayor*, primer gran sostén tecno de Trump (salvo el tenebroso Mercer) y pilar de la construcción de su estado policial, acude a Milei (como los *Chicago boys* acudieron a Pinochet) para experimentar un *gemelo digital* de la sociedad que eleve el control a un nivel superior, mientras clama contra el *anticristo*, que es todo lo que se interponga en su camino y el de los suyos: regulación de la tecnología, gobernanza global, sostenibilidad, humanitarismo... Karp, su segundo en Palantir, proclama en el libro *La República Tecnológica* (resumido en un manifiesto), más bien tecnofeudal, con más poder *duro* y menos valores *blandos*, donde él y los suyos serían la élite y sus empresas el aparato real. Andreessen, protagonista en su día de la privatización de internet y gurú del capital-riesgo tecnológico, lanza su *Manifiesto Tecnooptimista*, aceleracionista, reclamando libertad absoluta para el capital y su tecnología, declara enemigo todo lo que se interponga e invoca filialmente el *Manifiesto futurista* de Marinetti, gran precursor intelectual e impulsor fundacional del fascismo italiano. Llamativo, además, que ambos manifiestos se proclamen manifiestos de empresa (de Palantir y Andreessen-Horowitz), poniendo a éstas en el lugar que antes ocupaban partidos u otras asociaciones, Y con redes y algoritmos, vigilancia y seducción, dinero ilimitado y poder sin barreras, de momento sin duda van ganando, están cambiando el terreno y las reglas de juego de la política, sin que las instituciones en general ni las educativas en particular logren dar una respuesta a la altura.

Competición por la adolescencia

Es también una carrera por la adolescencia: por su tiempo, su atención y su alma misma. Y también gana la tecnología, al menos posiciones. Aprecian menos la democracia los jóvenes que sus mayores; los de menos estudios, que los de más; cada nueva cohorte, que la anterior. Hay razones para ello, desde la incertidumbre sobre el futuro hasta la saturación de escuela, ambas de impacto desigual sobre distintas categorías sociales. La escuela no gobierna la economía, ni el trabajo, ni la vivienda, ni el clima, ni la paz..., pero sí forma para ellos, y su mejor contribución sería asegurar a todos un suelo educativo suficiente, erradicando el fracaso y el abandono prematuro, y dejando de insuflar, por activa o por pasiva, la idea de que el desigual logro académico refleja diferencias de valor entre las personas, la falacia meritocrática en versión *aristocracia natural*.

Tanto o más importa cómo se enseña y aprende. Churchill decía: "Siempre estoy dispuesto a aprender, pero no siempre me gusta que me enseñen". Así es, y más en el explosivo desarrollo adolescente. Nuestro sistema, empero, sigue anclado en un modelo de currículum tradicional, procesamiento por lotes, lecciones frontales, aulas huevera, horarios fragmentarios, programas arbitrarios, comprensión superficial y memorización efímera, inspirado y sostenido por la imprenta (*didacografía* –estamparlos todos iguales, mientras aguanten–, lo llamó Comenio, autor del primer libro de texto y diseñador del modelo–el término no tuvo éxito, el concepto sí).

Mientras, el mundo vive la transformación digital, dejando a la escuela tan fuera de juego como ésta y la imprenta dejaron a la crianza doméstica. No es una pugna contra la tecnología pero sin ella (prohibirla), sino con ella contra su dinámica descontrolada (domarla); y no es una carrera para después sino ya, según la maduración lo permite, pues quien no aprenda en la escuela ya ha perdido, especialmente los que antes la dejen.

Mariano Fernández Enguita es sociólogo, catedrático emérito y profesor honorífico de la Universidad Complutense de Madrid.

elCorreoGallego.es

Más de 1.000 alumnos y docentes viajan este verano al extranjero con el programa Galemundo de la Xunta

El Ejecutivo destina 2,4 millones de euros a becas para que más de 600 alumnos de Bachillerato mejoren sus idiomas en el extranjero

Santiago 27 JUN 2026

El conselleiro de Educación, Ciencia, Universidades e FP, Román Rodríguez, ha participado este sábado en la jornada de bienvenida a los 643 alumnos de Bachillerato que este verano viajarán al extranjero para realizar estancias de tres semanas con el apoyo de la Xunta para perfeccionar sus competencias en distintas lenguas a través de las bolsas del programa Galemundo.

Según explica la Xunta en un comunicado, a estos 643 estudiantes de Bachillerato se suman 184 alumnos universitarios, que también disfrutaron de bolsas para realizar cursos de idiomas en cualquier país del mundo, así como 308 profesores que participan en estas iniciativas de formación durante los meses de verano.

El titular de Educación, acompañado por la directora general de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, animó a los estudiantes a aprovechar al máximo esta experiencia para crecer tanto en el ámbito personal como académico y actuar como embajadores de la Galicia Calidade en sus respectivos destinos: Canadá, Reino Unido, Alemania y Francia durante los meses de julio y agosto.

El Gobierno gallego destina 2,4 millones de euros a este programa, con el que financia entre el 69 % y el 92 % del coste de las estancias de los estudiantes. Del total de beneficiarios, 345 viajarán al Reino Unido, 228 a Canadá, 60 a Francia y 10 a Alemania.

Con cargo a esta inversión, la Xunta sufraga parte de los gastos de monitores acompañantes, alojamiento y manutención, traslados para actividades, docencia y material escolar, actividades culturales y deportivas, seguros de accidentes y la expedición del certificado de realización del curso.

Galicia, líder en nivel de inglés

Román Rodríguez recordó además que estas estancias forman parte del programa Galemundo, dotado con 18 millones de euros para mejorar el aprendizaje de idiomas entre la comunidad educativa y del que se benefician este curso más de 8.300 estudiantes y docentes.

El conselleiro subrayó que esta iniciativa se enmarca en una estrategia global de plurilingüismo que está dando "excelentes resultados", hasta el punto de situar a Galicia como la comunidad autónoma con mayor nivel de inglés, según el informe de Education First (EF).

Además, recordó que, en el marco del programa europeo Erasmus+, casi 5.200 estudiantes y profesores realizan movilidades internacionales durante el curso académico.

A estas iniciativas se suman también los estudiantes y profesores de Formación Profesional, que cuentan con bolsas para realizar estancias en el extranjero con el objetivo de mejorar sus competencias lingüísticas, reforzar su formación técnica y adquirir una visión más global del ámbito empresarial.

europapress.es

El Gobierno aprueba 200 millones de euros para climatización y eficiencia energética de colegios

Agesen avanza que Andalucía, Cataluña, Valencia y Madrid serán las CC.AA. que recibirán más fondos para climatizar colegios.

MADRID, 29 (EUROPA PRESS).

El Consejo de Ministros ha aprobado este lunes, a propuesta del Ministerio para la Transición Energética y el Reto Demográfico, una partida de 200 millones de euros para climatización y eficiencia energética de centros escolares, con cargo al Fondo Nacional de Eficiencia Energética.

Así lo ha manifestado este lunes la portavoz del Gobierno y ministra de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, Elma Saiz, en la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Ministros.

La portavoz del Ejecutivo ya anunció esta partida a principios de este mes, cuando valoró que es "una medida muy necesaria". "Los efectos del cambio climático en las aulas tienen consecuencias sobre nuestros hijos e hijas", dijo. "Por eso, el Gobierno de España ha decidido actuar, porque nos tomamos en serio una preocupación lógica de los padres y también de los profesionales de la educación", aseguró Saiz. Además, desde el año 2021 el Gobierno (a través del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana) tiene en marcha un programa destinado a la climatización de espacios públicos, en el que ya se han invertido más de 1.080 millones de euros, y donde están incluidos los colegios, ayuntamientos y hospitales, entre otros.

Esta línea de ayudas podrá financiar obras para adecuar la envolvente térmica de los edificios, mejorar la eficiencia energética y utilizar energías renovables en las instalaciones de calefacción, climatización, agua caliente sanitaria e iluminación, así como la incorporación de sistemas de automatización y control, entre otras actuaciones. Este programa complementa el programa PREE terciario, dotado con 500 millones y aprobado en Conferencia Sectorial el pasado diciembre, y también el PREE Sanitario, dotado con 168 millones, que el Consejo de Ministros acordó a inicios de este mes de junio remitir a la próxima Conferencia Sectorial para su aprobación.

La vicepresidenta tercera y ministra para la Transición Ecológica y Reto Demográfico, Sara Aagesen, ha explicado que el objetivo de la partida aprobada este lunes es "ahorrar, reducir el consumo de los edificios públicos, pero también mejorar las condiciones de confort, las condiciones de salud que permitan un adecuado aprendizaje". Precisamente, ha recordado que la Asociación Española de Pediatría advierte de que a partir de 26-27 grados "se deteriora la concentración y el aprendizaje" y que por encima de 30 grados el aula "deja de ser un entorno adecuado".

Aagesen ha asegurado que estos fondos se van a distribuir entre las comunidades autónomas "de forma muy transparente y muy objetiva" en función del número de centros docentes. Las actuaciones objeto de estas ayudas deberán acreditar una reducción del consumo de energía final mínimo de un 10% del edificio en cuestión, o de las instalaciones específicas de uso docente objeto de la intervención.

El Programa de ayudas finalizará el 31 de diciembre de 2030 y el Ministerio llevará a la próxima Conferencia Sectorial de Energía una propuesta de reparto de los fondos que será proporcional al número de centros docentes en cada territorio. El PREE Docente tendrá, por lo tanto, una gestión territorializada, de modo que los criterios, alcance, intensidad y requisitos específicos para acceder a las ayudas los fijarán las comunidades y ciudades autónomas en sus respectivas convocatorias.

Los gobiernos regionales también podrán determinar el régimen de aplicación, bien por concesión directa o por concurrencia competitiva. El Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía (IDAE), adscrito al Ministerio, actuará como coordinador del PREE Docente y transferirá los fondos a cada territorio.

Los fondos se distribuirán entre las comunidades autónomas en una Conferencia Sectorial prevista para el mes de julio. "El reparto será territorializado y lo vamos a hacer en función del número de centros", ha señalado Aagesen. La ministra ha incidido en que el reparto se hará con "criterios desde el rigor, totalmente transparentes" y que, después, las comunidades autónomas "tendrán la flexibilidad de adaptar y lanzar las convocatorias de acuerdo a las necesidades de sus sistemas".

Con la aplicación de estos criterios fijados por el Ministerio, en base al número de centros, Aagesen ha avanzado que la primera beneficiaria de los fondos será Andalucía, seguida de Cataluña, Comunidad Valenciana y la Comunidad de Madrid.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

Leer textos complejos y escribir a mano: las únicas tecnologías que garantizan el aprendizaje profundo

Tras el entusiasmo inicial, hoy tenemos evidencias de que la incorporación de dispositivos digitales, por sí sola, no garantiza mejoras en el aprendizaje

Ángel Barbas . 29 jun. 2026

La historia de la evolución humana está indisolublemente ligada a la de la tecnología. Cada nueva herramienta facilita o permite alcanzar habilidades nuevas, algo que ayuda a nuestro progreso como especie. Por eso, los avances tecnológicos suelen aterrizar en el ámbito educativo con grandes promesas.

Es el caso de la digitalización: la incorporación de dispositivos, plataformas educativas y recursos interactivos en las aulas impulsó importantes inversiones públicas y reformas en numerosos países.

Tras el entusiasmo inicial, hoy tenemos evidencias de que la incorporación de dispositivos digitales, por sí sola, no garantiza mejoras en el aprendizaje. En cambio, tecnologías antiguas como la lectura en papel o la escritura manual siguen siendo especialmente eficaces para comprender, organizar la información y construir conocimiento.

El conocimiento necesita estructura

Comprender no consiste solo en acceder a información. Supone poder relacionar datos, situarlos en un contexto, articularlos en una secuencia y darles sentido.

Autores como el psicólogo estadounidense Jerome Bruner, el filósofo francés Paul Ricoeur o el investigador Walter Fisher han señalado que una parte fundamental de nuestra comprensión del mundo se organiza a través de estructuras narrativas.

No entendemos un proceso histórico, un problema científico o un conflicto social mediante datos aislados, sino integrando la información en relatos que explican qué ocurre, por qué y cómo se relacionan los distintos elementos entre sí. Este tipo de comprensión difícilmente puede construirse a partir de fragmentos breves o contenidos discontinuos. Requiere textos que desarrollen ideas, establezcan relaciones y permitan seguir un hilo argumental.

Por qué seguimos leyendo libros

Precisamente por eso la lectura es una práctica cultural que ha acompañado a las sociedades durante siglos. Como recuerda la escritora Irene Vallejo, los libros han sido durante más de dos mil años una de las principales herramientas para conservar, transmitir y elaborar conocimiento.

No es casual que hayan perdurado. Algunas herramientas sobreviven porque están especialmente bien adaptadas a las necesidades humanas, y ese es el caso del libro. Del mismo modo que seguimos utilizando la cuchara, la rueda o el lápiz, la lectura de textos largos sigue siendo una de las formas más eficaces para comprender realidades complejas.

La escritura responde a una lógica similar. Elaborar un texto propio –y especialmente hacerlo a mano– obliga a organizar las ideas, establecer relaciones y dar forma a un discurso coherente. Más allá de registrar información, se trata de estructurarla. Y en ese proceso, la comprensión se consolida.

Qué dice la investigación

En cierto sentido, estamos ante una paradoja: cuanto más se ha extendido la tecnología en las aulas, más evidente se ha vuelto la importancia de prácticas como la lectura en papel o la escritura manual.

Un metanálisis ampliamente citado ha mostrado que la comprensión de textos complejos tiende a ser mayor cuando se leen en formato impreso, especialmente cuando la lectura exige atención sostenida.

Expertos como la psicóloga Maryanne Wolf ha advertido de que la lectura en entornos digitales favorece la fragmentación, lo que dificulta el desarrollo de una lectura profunda capaz de integrar ideas y construir significados.

Algo similar ocurre con la escritura. Diversas investigaciones han mostrado que escribir a mano favorece una elaboración más activa de la información, mientras que el uso del teclado tiende a fomentar la transcripción literal.

El giro de algunos sistemas educativos

En este contexto, algunos de los sistemas educativos que lideraron la digitalización están revisando su rumbo.

El caso de Suecia es uno de los más citados. Tras años de apuesta por los dispositivos digitales, el Gobierno ha impulsado medidas para reforzar el uso de libros impresos y la escritura a mano, en parte como respuesta a la preocupación por la comprensión lectora.

En una línea similar, otros países europeos han introducido restricciones al uso de dispositivos móviles en las aulas o han promovido un uso más limitado de las pantallas en las primeras etapas educativas. En Dinamarca, Finlandia o los Países Bajos, estas medidas se han vinculado a la mejora de la atención, respaldadas por recomendaciones de organismos internacionales como la UNESCO.

En España, distintas comunidades autónomas han introducido restricciones al uso de teléfonos móviles en las aulas. Algunas iniciativas educativas están reforzando prácticas como la lectura en papel o la escritura manual, por ejemplo, a través de la integración de las bibliotecas escolares en los proyectos educativos o de la recuperación de cuadernos y materiales impresos en el aula.

Ni nostalgia ni rechazo: recuperar lo esencial

Lo que está en juego no es una vuelta al pasado ni un rechazo de la tecnología. Las herramientas digitales han ampliado enormemente el acceso a la información y ofrecen posibilidades valiosas. Pero ese avance no elimina la evidencia, cada vez más clara, de que hay prácticas –como leer textos complejos y escribir a mano– que siguen siendo fundamentales. Por eso, más que una marcha atrás, lo que estamos viendo es un ajuste.

En un contexto educativo cada vez más marcado por la digitalización, el desafío no parece ser elegir entre pantallas o papel, sino reconocer que no todas las formas de conocimiento se construyen igual, y que algunas siguen necesitando –quizás ahora más que nunca– tiempo, continuidad y atención sostenida en la lectura y la escritura.

EL CORREO

Los alumnos que recurrieron a la Justicia logran que su nota de Euskera no cuente para matricularse en la universidad

Varios tribunales estiman las medidas cautelares solicitadas por las familias tras la polémica por los ceros y bajas calificaciones en el examen de Lengua Vasca

Iñigo Fernández de Lucio. Bikbao. 29/06/2026.

La Justicia ha estimado las medidas cautelares solicitadas por las familias de los estudiantes afectados por el aluvión de ceros en el examen de Euskera de la PAU. De esta manera, su nota en la prueba de Lengua Vasca y Literatura II no será tenida en cuenta de cara al proceso de matriculación en la universidad que, en el caso de la EHU, concluye este mismo martes. Las medidas cautelares sólo afectan a los estudiantes que presentaron una demanda judicial por la vía de lo Contencioso-Administrativo. Son varias decenas de familias las que recurrieron a los juzgados.

Las familias, representadas por el bufete Picaza Legal, han logrado que los tribunales (son, al menos, tres diferentes) tengan en cuenta su petición de que la nota de Euskera no cuente para la inscripción. Las razones que los jueces esgrimen para dar la razón a las familias en su petición de adoptar medidas cautelares son básicamente dos.

La primera es que el plazo de matriculación en la EHU acaba este martes, «por lo que sí existe una urgencia a día de hoy en que los alumnos obtengan una respuesta al caso planteado, en el ámbito de la medida cautelar», señala un auto al que ha tenido acceso EL CORREO. «De lo contrario una posterior sentencia, en caso de resultar estimatoria, carecería de eficacia alguna. El alumno cursaría sus estudios en otro lugar si no hubiera obtenido plaza, siendo el perjuicio irreparable», continúa.

En segundo lugar, la Justicia considera que «se ha podido quebrar en este procedimiento el deber de garantizar el anonimato del alumnado y de los centros durante el proceso de corrección y calificación de los ejercicios». Éste era el argumento principal de las familias. El auto llega a esta conclusión tras analizar artículos periodísticos en los que se afirma que «los examinadores de la selectividad vasca sí saben de qué ikastolas, colegios e institutos proceden los alumnos a los que se corrige».

El rector de la EHU, Joxerramon Bengoetxea, explicó en una rueda de prensa la pasada semana que los examinadores no conocen en qué centro concreto estudia cada alumno que corrigen. Pero sí admitió que los correctores saben el conjunto de colegios que conforman cada tribunal. En el caso de los tribunales 11 y 12, eran todos colegios concertados de modelo A. Y eso, para los jueces, es argumento suficiente para considerar que no se ha garantizado el anonimato de los chavales y de los centros educativos, tal y como establece la normativa estatal.

El artículo 18. 3. b) del real decreto 53/2024, que regula los requisitos de acceso a la universidad, establece que la comisión organizadora de la PAU debe adoptar medidas «para garantizar el secreto del procedimiento de elaboración y selección de los ejercicios, así como el anonimato del alumnado y de los centros». Y añade en

el artículo 19.6: «la persona que ocupe la presidencia de cada tribunal garantizará el anonimato del alumnado y de los centros durante el proceso de corrección y calificación de los ejercicios». Los jueces consideran que esto no ha sucedido y por eso estiman las medidas cautelares. El fondo del asunto deberá resolverse durante el proceso judicial.

«*En suspenso*»

Por todo ello, los magistrados consideran «innecesario» entrar a valorar otros aspectos, tales como la acumulación de ceros en un tribunal concreto o las diferencias de notas entre tribunales. A modo de ejemplo, la mitad de los estudiantes de un colegio del famoso tribunal 11 sacaron un 5 de media. La otra mitad, a quienes corrigió la persona que puso 79 de los 80 ceros de este tribunal, apenas superaron el 1 de media, lo que hace creer al centro que no se ha empleado la misma vara de medir.

Los jueces también descartan tener en cuenta en este primer momento la participación del alumno en convocatorias extraordinarias, cuya valoración «será cuestión de fondo a analizar en sentencia, una vez se examine el contenido del expediente administrativo y la documentación que proporcionen las partes».

Así las cosas, el tribunal solicita que «las calificaciones del ejercicio de Lengua Vasca y Literatura II correspondientes al alumno no sean tenidas en cuenta, o queden en suspenso, a los efectos del cálculo de la nota de acceso y de admisión y, por ende, de los procedimientos de preinscripción y adjudicación de plazas y matrícula, hasta la resolución del presente recurso». La EHU por el momento no se ha pronunciado pero presentó alegaciones oponiéndose a la petición de medida cautelares.

Los tribunales 11 y 12 de Sarriko acumularon el 64% de los ceros que se pusieron en el examen de Euskera en toda Euskadi. Hay que tener en cuenta que éstos no fueron los únicos tribunales compuestos exclusivamente por colegios de modelo A, pero en el resto no ha surgido ninguna polémica.

EL PAIS

Cursos que mejoran la convivencia en las aulas

La formación de docentes en disciplina positiva, resolución de conflictos y gestión de la clase son clave ante los casos de violencia y acoso estudiantil

ANA CAMARERO. 29 JUN 2026

Afirman los docentes que cada vez resulta más complicado el manejo del aula. Un entorno que se presenta hoy más desafiante que nunca debido, entre otras cosas, a la diversidad del alumnado que lo habita —diferentes culturas, idiomas y costumbres; alumnado de nivel socioeconómico bajo o numerosos estudiantes con necesidades especiales—, según recoge el último informe *Talis 2024* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Un documento que revela que, en el caso de España, los docentes afrontan “un entorno de aula más disruptivo que la media internacional”.

La gestión del aula y la disciplina son responsabilidad del profesorado, y manejar el comportamiento del alumnado en este entorno es una tarea compleja que requiere tanto de habilidades técnicas como socioemocionales. *Talis 2024* apunta que aproximadamente el 29% del profesorado de secundaria y el 24% de Primaria percibe un ambiente ruidoso o desordenado. Estas cifras sitúan a España por encima del promedio de la OCDE, que se sitúa en un 21% para secundaria, y también por encima del promedio de la UE (21%).

Ante estas situaciones, el profesorado reclama una formación cada vez más especializada que les ayude a manejarlas. “Es esencial dar un paso más ante el aumento y complejidad de los diferentes tipos de protocolos, como, por ejemplo, el acoso, las autolesiones, el suicidio, las agresiones, etc, y contar con especialistas en los centros escolares que atiendan y gestionen adecuadamente estos casos”, sostiene Daniel Albertos Gómez, doctor en Pedagogía y director de instituto.

Fomento del respeto

Los desafíos hacen que las escuelas intenten incorporar enfoques educativos que fomenten el respeto mutuo y la colaboración para mejorar la convivencia en sus espacios, recurriendo, entre otras, a la disciplina positiva. “Desde esta perspectiva, el alumno es capaz de gestionar su propia conducta para facilitar la convivencia con su grupo de referencia, partiendo de la responsabilidad y el respeto”, comenta Carlos Sanz, profesor de Historia de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Desde este planteamiento, tanto desde la toma de decisiones colectivas como desde la propia conciencia individual del niño —conocedor de su conducta y sus consecuencias— se pueden inhibir posibles comportamientos disruptivos. “Si conseguimos que esa disciplina sea dialogada y negociada con el alumnado, entonces su implementación se antoja deseable”, establece.

Del mismo modo, Sanz aboga por una mayor presencia de profesionales altamente cualificados, como pedagogos o educadores sociales, que han sido formados en la gestión de centros y en las relaciones interpersonales en contextos educativos, tanto formales como no formales. A esto se añade la necesidad de mejorar el actual modelo de formación docente que trascienda la propia base pedagógica adquirida e incorpore

la adquisición de habilidades ante la complejidad del aula. “Existe un déficit formativo en convivencia escolar; de hecho, menos del 10% de la formación continua del profesorado se centra en esta temática. Además, la normativa vigente, especialmente la LOPIVI, atribuye a los centros educativos una importante responsabilidad en la protección y el bienestar del alumnado, lo que hace necesario reforzar la formación inicial y permanente del profesorado en convivencia, prevención e intervención ante conflictos”, explica Juan Carlos Torrego, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá. Una mejora de la convivencia escolar que implica potenciar estructuras especializadas como programas de mediación, alumnado ayudante, círculos de diálogo, restaurativos o conferencias restaurativas, “para favorecer la participación del alumnado y de toda la comunidad educativa en la gestión de los conflictos”, ahonda Torrego.

Estrategias reconocidas

Ya hay centros que se han puesto manos a la obra para conseguir una mejor comunión. El colegio madrileño Trilema El Pilar ha sido incluido entre las 50 Mejores Escuelas Global Schools Prize de la Fundación Varkey, dentro de la categoría de Desarrollo Docente. Carmen Pellicer, presidenta de la Fundación Trilema, asegura que “el docente necesita prepararse en estrategias para abordar conflictos, alcanzar un perfil de orientación y de implicación, entre lo académico y lo socioemocional y ético; porque no es solo un problema socioemocional. Por eso la importancia de la educación del carácter asociada al acompañamiento personal”.

Esta fundación forma a docentes —sobre todo en secundaria, aunque también de Primaria e Infantil— en disciplina positiva, resolución de conflictos y gestión de aula para mejorar la convivencia, ofreciendo las claves de este enfoque, como crear normas de centro y aula desde un enfoque positivo y de autorregulación de la conducta, y diseñar planes de convivencia para colegios, aula o planes de acción tutorial. “Cada vez es más difícil dar clase ante el impacto de la tecnología, la crisis de valores, la falta de sintonía o apoyo de las familias, etcétera, que hacen más difícil la convivencia en un centro escolar”, sostiene Pellicer.

La presidenta de la Fundación Trilema lleva tiempo reivindicando la creación de un MIR docente. “Hay una parte práctica en la formación inicial que no se aprende en los libros, como por ejemplo ayudar a un niño que vive violencia en su hogar. Siempre pensamos en el *bullying*, pero hay más situaciones y el maestro debe saber diagnosticarlo para dar la respuesta oportuna. Cuando reivindicamos un prácticum no es ni siquiera para que, principalmente, den mejor clase, sino para que vivan y aprendan lo que es educar. Esto requiere un tiempo diferente y una preparación distinta”, apostilla.

Mal ambiente

El profesorado denuncia el incremento de situaciones de violencia y acoso en el ámbito escolar que incluyen tanto al alumnado como a los propios docentes. El estudio estatal *Causas del Estado de Malestar Docente*, publicado a principios de este año por los Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores de la Enseñanza (STEs), recoge que una de las principales causas del malestar de los profesores se debe al incremento de las agresiones verbales y físicas por parte del alumnado, e incluso por parte de las familias: ocho de cada 10 docentes preguntados perciben que se están incrementando los ataques del alumnado al profesorado.

Asimismo, el *Estudio estatal de la convivencia escolar en centros de Educación Primaria de 2023* del Ministerio de Educación y Formación Profesional muestra una elevada prevalencia de problemáticas como el acoso escolar y el ciberacoso. “En Educación Primaria, el 9,53% del alumnado declara haber sufrido acoso escolar y alrededor del 9% ciberacoso. Además, cada vez existe una mayor sensibilización hacia problemáticas tradicionalmente invisibilizadas, como el abuso sexual infantil. Más que un incremento de la violencia parece existir una mayor visibilización de estas situaciones y una mayor responsabilidad y sensibilidad para detectarlas y abordarlas”, declara Juan Carlos Torrego, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Alcalá.

En etapas superiores, como ESO o Bachillerato, los conflictos de convivencia vienen asociados generalmente a la propia forma que tienen los alumnos de comunicarse entre ellos, confundiendo en ocasiones la broma con dañar a su igual. “En no pocas ocasiones este es el origen de conflictos de convivencia que se cronifican en el tiempo y terminan derivando en la apertura de protocolos de acoso. Aunque los conflictos entre adolescentes siempre han existido, en los últimos años se aprecia una amplificación de estos con motivo de la irrupción de las redes sociales, donde se continúan y agravan los conflictos surgidos en las aulas”, dice Daniel Albertos, doctor en Pedagogía y director de instituto.

▣ EL DEBATE OPINIÓN

La Selectividad o cómo hacer de la desigualdad criterio

Como la educación en España es una competencia compartida, las PAU son unas pruebas muy descentralizadas que permiten importantes diferencias entre CC.AA

Felipe José de Vicente. 30 jun. 2026

«La temida selectividad», es una expresión recurrente en los medios de comunicación durante las pruebas EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad) o PAU (Prueba de acceso a la Universidad), denominación esta última desde 2017, en ambos casos más conocidas por «selectividad». Pero de temidas, nada. Lo serán subjetivamente para los estudiantes, pero objetivamente son unas pruebas light que superan prácticamente más del 90 % de los que se presentan.

Nada tienen que ver nuestras PAU con otras pruebas similares que se realizan en distintos países europeos. El Bac francés, o la Madurità italiana (ahora llamada Examen de Estado), por poner unos ejemplos, son pruebas de madurez al final de Bachillerato con grandes diferencias con el modelo español. Por ejemplo, se incluyen exámenes orales. Son pruebas únicas iguales para todos los estudiantes que garantizan la igualdad de todos y la misma dificultad. El Abitur alemán, equivalente a nuestra selectividad, no es una prueba única pues cada Lander tiene competencias al respecto. Es sabido, por ejemplo, que el Abitur en Baviera es más difícil que en Berlín. Aún así, el Abitur es una prueba difícil y con bastante grado de exigencia. Por supuesto el porcentaje de alumnos que lo superan no llega ni de lejos al 90 % español.

Como la educación en España es una competencia compartida, las PAU son unas pruebas muy descentralizadas que permiten importantes diferencias entre CC.AA. Un reciente estudio elaborado por Escuela para Todos sobre las PAU de 2023 y 2025, sobre Lengua Castellana y Literatura, Historia de España y Matemáticas Aplicadas muestran diferencias notables entre CC.AA., sobre todo en las dos primeras.

En las PAU de Lengua Castellana y Literatura de 2023/2025 los bloques de contenido dominantes en los exámenes son Comprensión y Expresión/Comunicación, Conocimiento de la Lengua/Reflexión lingüística y Educación Literaria. La Orden Ministerial que regula las PAU de 2023 asignaba un peso porcentual a cada bloque para determinar la nota: 40 % para el primer bloque y 30 % para cada uno de los otros. A pesar de esto, las CC.AA. establecieron su propio criterio, rompiendo así un elemento equilibrador. Por ejemplo, mientras el bloque Educación Literaria contaba un 25 % en Andalucía, en Castilla La Mancha un 40 %.

El decreto que regula las PAU 2025, no asigna a cada uno de los tres bloques ningún porcentaje, por lo que cada comunidad autónoma ha fijado el peso porcentual que ha querido, dando lugar a mayores disparidades. Por ejemplo, mientras en Cantabria o Murcia el bloque Educación Literaria tiene un peso del 40 %, en Andalucía es de un 25 %. Se trata de tres comunidades del Partido Popular, a pesar de que su presidente anunciaba un acuerdo de las CC.AA. gobernadas por el PP para implantar a partir de junio de 2025 una prueba «común» de acceso a la universidad que proporcione «mayor equidad e igualdad» a los alumnos.

En Historia de España las divergencias son aún más llamativas, porque hay comunidades en donde el currículum se reduce notablemente. Así, mientras en unas el alumno ha de estudiar el currículum completo, en otras se le reduce hasta en un 60 %. Hay 10 comunidades en que el currículum de Historia de España se reduce a solo Historia Contemporánea mientras que en otras se incluye toda la Historia, aunque con distinto peso. Así, mientras en Madrid el 40 % es Historia contemporánea, en Catalunya es el 100 %. El esfuerzo del alumno es muy distinto, ya que no es lo mismo estudiar todo el currículum de Historia de España que sólo la parte de los siglos XIX y XX. Por cierto, que esa disparidad se da también en las CC.AA. del PP. Mientras Madrid exige toda la Historia de España, otras cinco sólo exigen para las PAU la parte de historia contemporánea.

En Matemáticas aplicadas, también hay divergencias, aunque menos significativas y se refieren a los bloques de contenidos que son: Álgebra, Geometría, Análisis y Estadística y Probabilidad. En principio, cada bloque ha de contar un 25 % pero Catalunya se escapa de este criterio y Análisis supera el 25% y Estadística solo cuenta un 15 %. Además, no todas las CC.AA. exigen los cuatro bloques de contenidos. Mientras en seis sólo se evalúa sobre tres bloques, en el resto en todos.

Los datos anteriores se refieren a porcentajes de valoración de las partes que componen una prueba. Pero hay otro criterio más difícil de evaluar: el grado de dificultad de las pruebas. Cualquier docente sabe perfectamente que se pueden poner exámenes más difíciles o más fáciles. Por eso hay exámenes de PAU con mayor o menor dificultad dependiendo de las CC.AA. No existe un criterio homologador sobre esto. Pero cotejando exámenes de una y otra CC.AA. se advierte que una misma prueba, de Física, de Biología, de Geografía... puede ser más difícil en un lugar que en otro.

Junto a la disparidad de las pruebas está también el excesivo peso de la nota media de Bachillerato para determinar la nota final, que es del 60 %. No es ningún secreto que algunos centros (sobre todo privados) tienden a inflar las notas para favorecer a sus alumnos. En 2024, el 23,5 % de los alumnos de la privada y la concertada obtuvieron un sobresaliente en la nota de Bachillerato, frente al 16,3 % de los estudiantes de la pública. Sin embargo, al enfrentarse al examen de la PAU los porcentajes de sobresalientes caen en ambos casos: solo un 7,5 % de los alumnos de la privada y la concertada sacaron un 9 o un 10, frente al 6,2 % de la pública.

Todo ello genera grandes desigualdades porque la prueba tiene validez para todas las universidades españolas. Cuando la igualdad es uno de los grandes reclamos políticos de nuestra sociedad y los partidos no hacen más que aludir a ella, parece que no les importa hacer la vista gorda a una de las mayores desigualdades que tiene España. O bien se va a una prueba común para todo el país, o bien el Estado marca unos criterios más claros y definidos exigiendo a todas las CC.AA. el cumplimiento estricto de estos criterios.

Además, parece imprescindible reducir el peso de la nota de Bachillerato en la calificación final, por ejemplo, no más del 40 %.

La selectividad no es ese examen tan «temido», es un proceso lleno de desigualdades e injusto. Ni tan siquiera sirve para homologar las enseñanzas que se imparten en los centros españoles, ya que estos se ajustan no al currículum oficial, si no a lo que «entra» en la selectividad. El profesorado no va a enseñar aquellos bloques de contenidos que no se exijan en la selectividad. Los currículos oficiales se incumplen en la práctica propiciado por quien debería velar por su aplicación. No parece que los gobiernos estén por reconducir las PAU. El intento de homologar los criterios entre las CC.AA. del PP no pasó de un anuncio de telediario y nada más. Así que poco se puede esperar de un nuevo gobierno y las PAU seguirán siendo una selectividad que hace de la desigualdad su criterio evaluador.

Felipe José de Vicente es vicepresidente de la Fundación Episteme

ElPeriódico.com

Francesc Pedró, experto en educación: "En el mejor caso en el próximo PISA estaremos igual y, por tanto, peor, si otros sí han mejorado"

El catedrático de políticas educativas de la UPF y codirector del Anuari de l'Educació a Catalunya 2026 de la Fundació Equitat.org advierte del estancamiento de la graduación en la ESO y considera que la reacción presupuestaria tras PISA fue insuficiente

Helena López. 30 JUN 2026

-¿Cuál es la principal conclusión a la que ha llegado después de estos meses estudiando a fondo el sistema educativo catalán?

-Hay una primera conclusión que tiene que ver con el estancamiento y la cronificación de los efectos de las desigualdades sobre los resultados de nuestros alumnos. No mejoramos y en algunas cosas empezamos a empeorar. Una segunda es que si miras lo que se ha hecho en términos de políticas por parte del Departament d'Educació i FP, resulta muy evidente es que ha habido un incremento muy significativo de los recursos pero, aun así, este incremento de un 30% en cinco años es insuficiente, teniendo en cuenta el incremento del volumen de niños con necesidades educativas.

-¿En qué hemos empeorado?

-En las tasas de graduación, por ejemplo, en la ESO, que de una u otra manera se han estancado y en algún caso han empeorado. Pero lo que más nos preocupa es justamente que este empeoramiento afecta a perfiles de estudiantes que necesitarían un apoyo adicional. Si miramos el porcentaje de alumnos en Catalunya que tiene un nivel muy bajo o bajo en términos de competencias en PISA o en PIRLS, por no centrarnos solo en PISA, Catalunya está peor que el conjunto de España y, por supuesto, mucho peor que la media de la Unión Europea. En septiembre veremos, en PISA 2025, qué ha pasado.

-¿Que cree que habrá pasado?

-Mi hipótesis es que en el mejor escenario estaremos igual y, por tanto, peor, si otros sistemas sí han mejorado. Los datos del anuario acreditan este estancamiento y lo que podríamos llamar una cierta cronificación de la mediocridad.

-Después del último PISA hubo un terremoto social y mediático, pero no sé hasta qué punto se introdujeron cambios reales.

-La herramienta fundamental que se introdujo a raíz de esta crisis fue el marco para la mejora de la lengua y las matemáticas, fuertemente inspirado en los dictámenes de la OCDE. Pero por muy importantes que puedan ser las 30 actuaciones que se diseñaron, en realidad, esto comportaba un gasto que no llega ni a 130 millones para el periodo 2025-2028. En el anuario, mostramos que cuando se han hecho inversiones significativas en países que querían, justamente, salir adelante, como fue el caso de Irlanda o Países Bajos, las cifras son entre cuatro y seis veces mayores. 130 millones en el contexto del presupuesto del Departament de Educació es prácticamente una cantidad marginal.

-Si realmente se consideró un problema de país, ¿la reacción presupuestaria no estuvo a la altura?

-La inversión debería haber sido mayor y más focalizada en el combate contra las inequidades. Si lo que quieres mejorar es la media de los resultados del país, donde tienes más oportunidades es identificando lo antes posible a los niños con dificultades y actuando sobre esos niños cuánto antes. Esta es la receta, por ejemplo, que se ha utilizado desde hace años en Estonia o en Finlandia, donde solía decirse que prácticamente

el 40% de los niños durante la escuela obligatoria, en algún momento u otro, habían tenido dificultades de aprendizaje que habían sido resueltas con mecanismos como la tutorización individualizada. Por tanto, digamos, ya no es solo que falte dinero, es que debería haberse invertido mejor.

-¿Cómo?

-Normalmente, cuando haces un programa de inversión pública, deberías pensar en tener mecanismos de monitorización y de evaluación. Aunque desde la perspectiva de los docentes pueda parecer que se pasan mucho tiempo rellenando, digamos, plantillas y respondiendo a las demandas de información, lo cierto es que no se hace público cuál es el efecto o el impacto de todas estas medidas. Es decir, todas estas medidas que pueden ser, por volumen, pequeñas, podrían ser gestionadas mejor si realmente hubiera la voluntad de monitorizar y de aprender de aquello que funciona bien y por qué, y de aquello que no ha funcionado tan bien y por qué. No hemos encontrado ningún mecanismo de evaluación.

-¿Cree que la situación mejorará con la nueva Agencia de Evaluación y Prospectiva de la Educación?

-Esperamos que contribuya a cambiar un poco este horizonte. ¡Ojalá! Pero en lo que ponemos el énfasis es en que tú puedes tener más o menos recursos, ojalá tuviéramos más, pero lo que estamos haciendo lo podríamos hacer con una mayor eficiencia.

-La desigualdad se apuntó desde el minuto cero en la presentación de los resultados del último PISA, ¿por qué seguimos fallando en ese punto?

-Debería haber habido, en primer lugar, una apuesta aún más decidida en términos de volumen de recursos y, en segundo lugar, lo que podríamos llamar una gestión más eficiente. Te pondré un ejemplo. Entre los centros de alta complejidad, hay algunos que a final de curso aún no habían recibido el conjunto de recursos que, sobre el papel, les tocaban... Y no es un tema financiero, sino de gestión. ¿Cómo puede ser que estés acabando el curso y que todavía no te haya llegado el recurso? Y, ¿cómo es posible que destinemos una cantidad ingente de recursos a cuestiones orientadas a la mejora de los aprendizajes y desde una perspectiva de equidad, y no sepamos qué resultados estamos obteniendo? Es decir, ¿en qué circunstancias esta inversión da fruto y en qué circunstancias no? ¿Qué nos falla?

-Una de sus demandas es cambiar el sistema de financiación de las escuelas de forma estructural.

-Si se apuesta por la equidad, la financiación debe adaptarse a las necesidades reales de cada alumno y de cada centro. Esto implica reforzar mecanismos como las mochilas escolares, el apoyo individualizado y una financiación diferencial para los centros con mayor complejidad, superando la idea de que la equidad consiste en repartir los mismos recursos para todos.

europapress.es

Un total de 260 centros educativos de toda España serán Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo el próximo curso

MADRID 30 Jun. (EUROPA PRESS) - Un total de 260 centros educativos de todas las comunidades autónomas y de Melilla serán Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo el próximo curso 2026-2027. El programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo (EPAS) ha recibido 539 solicitudes de centros educativos de todo el país, una cifra superior a la del año pasado.

De todas ellas, se han seleccionado finalmente 260 Escuelas Embajadoras, distribuidas por todas las comunidades autónomas y Melilla. De estas 260 escuelas, 103 son centros de nuevo ingreso y 157 renuevan su candidatura EPAS. Además, 75 de estos centros educativos -con más de tres años de participación en el programa- actuarán como MEPAS (Escuelas Mentoras), convirtiéndose en referentes para otras escuelas embajadoras de su comunidad.

La edición 2026-2027 será la duodécima de este programa que se desarrolla en todos los países de la Unión Europea, así como en Reino Unido. Cada año, el programa EPAS involucra a cerca de 6.500 alumnos a partir de 4º de la ESO y a unos 1.000 profesores en España.

Desde su inicio en el curso 2015-2016, más de 400 centros y de 49.000 estudiantes de todo el país se han beneficiado de este programa. El programa Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo tiene como objetivo fomentar el conocimiento de Europa y de la democracia parlamentaria europea entre los jóvenes.

Se basa en un enfoque participativo que permite al alumnado comprender activamente qué es la Unión Europea, cómo funciona y cómo afecta a su vida cotidiana. Además de enseñar contenidos sobre la UE, el programa ofrece al alumnado la oportunidad de experimentar su ciudadanía europea, promoviendo valores democráticos y la participación activa.

Al completar el programa, tanto estudiantes como docentes adquieren una mayor comprensión de las oportunidades que ofrece la ciudadanía europea y del papel que desempeña el Parlamento Europeo en el

proceso de toma de decisiones. Uno de los objetivos clave es motivar la participación electoral en las elecciones europeas.

A lo largo del curso 2025-2026, los centros participantes llevaron a cabo múltiples actividades vinculadas con la Unión Europea. Entre ellas, destacan los encuentros con eurodiputados españoles, las simulaciones del Parlamento Europeo o los encuentros EPAS autonómicos y regionales. Además, algunos centros participaron en un encuentro transnacional junto a escuelas embajadoras de Chipre y Malta, celebrado en abril en Madrid.

Diario de Mallorca
www.diariodemallorca.es

Reducir las ratios y recuperar el poder adquisitivo: las claves del plan del STEI para frenar el 'éxodo' en la enseñanza pública

El sindicato denuncia que la profesión docente pierde atractivo, aumentan los problemas de salud laboral y se hace cada vez más difícil retener e incorporar nuevos profesionales

Nair Cuéllar. Palma 30 JUN 2026

El sindicato STEI ha presentado este martes la *Taula Reivindicativa d'Ensenyament Públic 2026*, un documento "estratégico" que servirá de base para negociar el próximo acuerdo de mejora con la Conselleria de Educación y Universidades. Según los portavoces de la organización, el malestar docente en Baleares ya no es una queja aislada, sino una "crisis estructural sin precedentes" motivada por la sobrecarga burocrática, la falta de recursos y unas condiciones laborales que están alejando a los profesionales de las aulas.

Durante la rueda de prensa, Vicenç Garcia, portavoz de enseñanza pública del sindicato, ha advertido que "dar clase no es como antes; faltan manos, sobran papeles y los docentes nos sentimos desbordados". Garcia ha recordado las advertencias de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) sobre la crisis global de la docencia y ha alertado de que "la tasa de abandono se ha duplicado en los últimos años". El portavoz ha señalado que la dinámica negociadora de la Conselleria "se ha limitado a cumplir el acuerdo de 2023" y, aunque ha reconocido que ha habido algunos avances, haciendo un símil con un semáforo, ha destacado que "la luz roja supera en mucho a las luces verdes o naranjas".

Por su parte, Dani Carmona, que encabezará la lista de la Junta de Personal Docente de Mallorca para las próximas elecciones, que tendrán lugar en diciembre, ha destacado que "la profesión está siendo menospreciada por las administraciones y degradada". Para ilustrar esta "foto fija" del curso, Carmona ha aportado datos de una reciente encuesta interna respondida por más de 1.200 profesionales. El descontento es notable: el 91% del profesorado denuncia que las ratios impiden atender la diversidad, el 74% denuncia la falta de recursos para ofrecer una educación de calidad y el 87% considera inadecuado su salario actual. Ante esta situación, el STEI constata un repunte alarmante en las consultas sobre jubilaciones anticipadas o cambios de profesión.

Convivencia, salud mental y el problema de la vivienda

Catalina Bibiloni, presidenta de la Junta de Personal Docente de Mallorca, ha desgranado los diferentes bloques de la propuesta. En el ámbito de la convivencia y el clima escolar, Bibiloni ha denunciado un "alarmante incremento de la conflictividad": el 79% del profesorado ha sufrido agresiones por parte del alumnado y el 75% por parte de las familias. Desde el STEI se exige a la Conselleria "apoyo firme a las víctimas, reconocimiento institucional y acceso gratuito a servicios jurídicos desde el primer momento para asegurar entornos de aprendizaje protegidos".

El sindicato también sitúa la salud mental y la conciliación en el centro del debate, ya que el 77% de los encuestados afirma que su jornada afecta a su estabilidad emocional. Para combatirlo, el STEI reclama una auditoría externa para eliminar la burocracia innecesaria, un plan de desconexión digital efectivo y apoyo psicológico gratuito e independiente al de la Conselleria. Además, ha introducido un problema crucial para el archipiélago: el acceso a la vivienda. La dificultad para encontrar un hogar digno está provocando que muchos docentes rechacen plazas en las islas, por lo que piden una "intervención pública inmediata".

Inclusión "real"

La propuesta para una enseñanza inclusiva pasa por revisar los criterios de dotación de personal de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, cuyos profesionales actuales -según el sindicato- "son insuficientes, dejando a los tutores en una situación límite". Asimismo, el STEI exige una reducción progresiva de las ratios de cara a los próximos cursos y que los alumnos con necesidades específicas de soporte educativo computen como tres plazas en el aula.

Finalmente, han apuntado que el reconocimiento profesional "pasa inevitablemente por la dignificación salarial". En este sentido, Bibiloni ha recordado que el profesorado ha perdido un 26% de poder adquisitivo en los últimos 16 años porque las subidas no se ajustan al IPC real de Baleares. Por ello, el sindicato ha exigido la recuperación íntegra de las pagas extraordinarias, "una carrera profesional justa", la eliminación del tope en los sexenios y que la inversión educativa alcance el 6% del Producto Interior Bruto (PIB), situando a las islas "al nivel que exige la Unesco para garantizar una escuela pública de calidad".



Los sindicatos de Educación esperan un julio negociador con dos o tres reuniones por semana

Este martes se retoma la negociación con una mesa sobre infraestructuras. Para la mayoría sindical (Stepv, CCOO y UGT) las prioridades son la climatización de centros y los colegios e institutos de la zona dana

Marta Rojo. València 30 JUN 2026

Falta por conocer el calendario de negociación que la Conselleria de Educación prometió tener cerrado en los próximos días pero ya se atisba el inicio de un mes de julio intenso. Desde el departamento que dirige Carmen Ortí ya aseguraban que durante este próximo mes la conversación, tanto en temas ordinarios relativos al inicio de curso, como sobre los puntos reivindicativos de la huelga, continuaría. Ahora, los sindicatos siguen esperando esa planificación por días para poder organizar a los equipos negociadores, pero ya se les ha comunicado que habrá entre dos y tres mesas por semana.

Así lo han avanzado los representantes de las fuerzas que conforman la mayoría sindical en la mesa sectorial de Educación -Stepv, CCOO y UGT- que han atendido a los medios antes de entrar a la última mesa negociadora del mes de junio. Este martes, en la sede de Campanar, se celebra una doble cita: a las nueve de la mañana las partes se han sentado a hablar sobre jornadas y el decreto de horarios docentes, un tema que forma parte de la negociación ordinaria, y a mediodía comenzará otra mesa, en este caso sobre uno de los bloques de la plataforma reivindicativa, las infraestructuras educativas. En la última consulta al profesorado, un 46% de quienes votaron (12.000 docentes) estaban a favor de un acuerdo en este bloque y un 54% (14.200) en contra.

Las prioridades: climatización y centros dana

El bloque de contenidos es muy amplio y abarca desde el futuro del Plan Edificant de construcción y reforma de centros hasta un plan para que los ayuntamientos puedan reacondicionar o construir nuevos colegios. Pero los sindicatos mayoritarios tienen claras sus prioridades en la negociación.

"Lo que queremos es que incrementen los presupuestos, que se revierta la situación de los centros afectados por la dana, que se acelere también la climatización de los centros y, en definitiva, que se agilicen todas aquellas actuaciones que son imprescindibles para el funcionamiento de los centros en la actualidad", resume Lluís Navarro, miembro del equipo negociador del Stepv.

Por su parte, desde CCOO, Óscar Ortiz prioriza que se les facilite o se negocie un calendario de aplicación, que falta en la mayoría de los puntos, y, sobre todo, "más presupuesto, porque con el presupuesto que hay ahora mismo sobre la mesa seguramente no será suficiente". "Eso solo lo sabremos si se hacen los estudios y si se aplica de manera urgente, sobre todo en el tema de la climatización y de la adaptación de las aulas que tenemos actualmente, porque soportamos unas temperaturas horribles en las que no se puede trabajar", ha dicho.

Coincide Kilian Cuerda, de UGT-PV, que señala la climatización como una medida urgente. "No se deja de hablar de un plan, pero no se concreta ni se ejecuta. Y necesitamos que se ponga en marcha con urgencia", ha dicho. Sobre este punto, el president Juanfran Pérez Llorca anunció una primera anualidad de inversiones para climatizar las aulas, pero desde UGT no confían en su palabra. "Las promesas del president, sin garantías, no valen nada, pero demuestran que la lucha les ha arrancado todos esos avances y esas concesiones; dice esas cosas porque se ve obligado por la movilización que hemos llevado a cabo todo el profesorado, los sindicatos y el conjunto del colectivo", ha asegurado.

Sin novedades en el punto de partida

Una de las principales críticas, de entrada, de los sindicatos antes de llegar a sentarse a la mesa es ya conocida. Desde el inicio del conflicto en educación, los representantes de la mayoría sindical reprochan que la Conselleria de Educación ha arrancado algunas de las mesas de negociación sin aportar previamente la documentación de la que se va a hablar a la parte laboral. En este caso, sí la tienen, pero no es nueva: se trata del bloque de infraestructuras tal y como estaba redactado en el documento de Educación que se rechazó por los docentes.

“No han introducido cambios respecto a lo que ya negociamos”, ha criticado Lluís Navarro, miembro del equipo negociador del Stepv. Por su parte, Óscar Ortiz, secretario de Enseñanza Pública de CCOO, ha asegurado que el objetivo de la mesa era “intentar avanzar” pese a que la documentación que está sobre la mesa “es la misma que en la última reunión”. “La verdad es que eso demuestra que la Administración no tiene tanta prisa, y eso nos preocupa”, ha destacado.

“Si quieren que nos sentemos a negociar de verdad sobre infraestructuras, necesitamos que nos aporten material y propuestas serias”, ha afirmado Kilian Cuerda, de UGT-PV. “Si nos entregan, como han hecho, el mismo texto de la última vez que estuvimos aquí sentados, realmente no nos están dando nada nuevo sobre lo que debatir o plantear cuestiones diferentes”, ha añadido, y ha reprochado que en anteriores mesas ha aparecido en el último momento documentación nueva y han tenido que “verla sobre la marcha”.

El calendario, aún pendiente

“Nosotros hemos solicitado el calendario y todavía no nos lo han hecho llegar”, ha criticado, asimismo, Óscar Ortiz. Eso sí, lo que se les dijo desde Educación fue que, durante el mes de julio, habría una media de entre dos y tres mesas por semana. “También hay que tener en cuenta que tendremos mesas ordinarias, sobre todo sobre las instrucciones de inicio de curso, pero entendemos que también habrá reuniones para el resto de los asuntos que estamos negociando”, explica.

Las últimas son mesas con directores generales, sin la presencia de la consellera ni el secretario autonómico. “Por tanto, las decisiones importantes que esperamos, especialmente las relativas al presupuesto, no se están tomando en este tipo de mesas”, lamenta.

Por eso, los sindicatos auguran un septiembre de movilizaciones. “Probablemente necesitaremos ejercer más presión para revertir esta situación y evitar que estas mesas se conviertan simplemente en reuniones sin avances lo bastante significativos como para cambiar las cosas”, zanja el representante de CCOO.

El Periódico DE ARAGÓN

El programa de movilidad Erasmus+ está en riesgo de desaparecer tras lo sucedido en el IES Ítaca de Zaragoza: Hay profesores que ya han manifestado que no quieren participar"

Cerca de 60 centros educativos de toda España firman un manifiesto en el que solicitan cobertura jurídica para los docentes

Ana Lahoz. Zaragoza 30 JUN 2026

La viabilidad del programa de movilidad Erasmus+ pende de un hilo y miles de estudiantes de Aragón no saben ahora mismo si podrán realizar estancias en el extranjero el próximo curso. ¿El motivo? La falta de un marco regulador y de cobertura jurídica para los docentes que participan en estas actividades extraescolares y que, en muchos casos, ya han manifestado no querer seguir ligados al programa tras lo sucedido con un alumno del IES Ítaca de Zaragoza, que falleció durante un viaje de estudios a Bélgica en 2022 y dos de sus profesores han acabado juzgados por la Audiencia Nacional.

"La situación ha generado una situación de incertidumbre, que afecta directamente a la continuidad del programa y pone en riesgo el desarrollo de las movilidades en los próximos cursos. Hay docentes que ya han dicho que no quieren hacer estos acompañamientos ni organizar actividades y es un momento crítico, porque ya estábamos preparando estancias y ahora no sabemos si van a salir adelante", señalan a este diario Carmen Saló y Pilar Casamian, ambas delegadas de la asamblea de coordinadores Erasmus+.

Este colectivo ha entregado este lunes en el registro del Servicio Provincial de Educación de Zaragoza un comunicado en el que reclaman al Departamento de Educación que defina un marco regulador "específico" para las movilidades del Erasmus+, que garantice la cobertura jurídica del profesorado "ante cualquier incidencia" y que reconozca institucionalmente "la dedicación y carga de trabajo" asociadas a estos proyectos. El comunicado, además de muchos centros de Aragón, también lo firman otros de comunidades como Valencia o Cataluña, donde el problema de la falta de seguridad en las extraescolares también es latente.

"No pedimos que nos paguen más, pedimos seguridad y que los alumnos puedan seguir disfrutando de estos programas que son enriquecedores para ellos. El problema también es que estos programas te los conceden con fondos europeos y si no los desarrollas, te penalizan y a saber cuándo vuelves a optar a ellos", explican a este diario las docentes.

El programa Erasmus+ permite a los colegios de Infantil, Primaria y Secundaria realizar intercambios, estancias de larga duración para alumnos y formación en el extranjero para el profesorado. Para ello, los centros pueden solicitar fondos europeos para viajes y alojamiento a través de la Agencia Nacional (SEPIE) en España, pero ahora esta circunstancia está en el aire, sobre todo para los estudiantes a partir de 5º y 6º de Primaria, cuando se empiezan a realizar estancias en el extranjero, que se acrecentan en Secundaria. "Hay estudiantes que ya habían mostrado interés en alguna movilidad y estábamos incluso haciendo selección de alumnado, pero les hemos tenido que decir que hasta el 1 de septiembre no podremos decirles nada. El problema entonces es que igual ya es tarde para organizar todo", lamentan Saló y Casamian.

"Dedicación y esfuerzo"

Las docentes subrayan que, en muchos casos, estos proyectos implican "asumir responsabilidades que exceden" de las tareas ordinarias como es la organización de un viaje internacional, la coordinación con instituciones europeas o la gestión de incidencias fuera de España. "Los hacemos todo con buena voluntad y con el objetivo de enriquecer la formación académica, personal y social de los alumnos, pero ahora, tras lo sucedido en el IES Ítaca, es urgente una normativa", insisten. "Es algo que se hace con una dedicación absoluta, pero ahora hay profesores que tienen cierto miedo o respeto a verse implicados en una situación así", matizan.

Señalan, además, que tantos los estudiantes como sus familiares apoyan su reivindicación. "Los padres y madres son los primeros interesados en que sus hijos estén bien atendidos", señalan. "Lo que queremos es que Educación actúe ya, porque de momento no se ha hecho nada", insisten.

Normativa en elaboración

El balón, en estos momentos, sigue en el tejado del Departamento de Educación que dirige Carmen Susín. A principios de junio, desde la consejería ya informaron que comenzaban los trabajos para elaborar una normativa autonómica que regule el protocolo de organización y desarrollo de las actividades extraescolares con el objetivo de dotar a los centros educativos de un marco jurídico. La previsión de la Administración es presentar un primer borrador del material recabado para redactar la normativa este próximo mes de julio.

Educación está ahora recopilando la opinión de las organizaciones sindicales -que son quienes llevarán a cabo la negociación-, de Fapar (Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de Aragón), AEDI (la Asociación de equipos directivos de Infantil y Primaria), los Servicios Provinciales de Educación y a los tres jefes de Inspección.

En su normativa, la consejería presetará "especial atención" a las salidas con pernocta y se establecerán las condiciones de seguridad y mecanismos de cobertura jurídica ante cualquier suceso.



La polémica del euskera en la PAU puede "abrir un precedente" que genera un "escenario de inseguridad jurídica"

La universidad pública vasca está analizando las distintas alternativas para "acatar" el auto judicial

Aitor García Morán. Bilbao 30-06-26

El Gobierno Vasco ha solicitado a la Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU) que valore la ampliación provisional de las plazas universitarias con el objetivo de que ningún alumno que se ha examinado de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU) salga "perjudicado".

Una propuesta que ha formulado la portavoz del Gobierno Vasco, María Ubarretxena, en la comparecencia de prensa que ha tenido lugar después de la reunión del Consejo de Gobierno Vasco. Las declaraciones han tenido lugar de forma paralela a que la EHU apunte que se están analizando las distintas alternativas para "acatar" el auto judicial relativo a la PAU, tratando de evitar que su aplicación genere perjuicios para el conjunto del estudiantado que ha participado en el proceso de acceso a la universidad.

En este caso es importante recordar que se trata de una medida cautelar y, en caso de la sentencia sea desfavorable a los estudiantes que han demandado, **se** quedarían sin la plaza a la que han accedido si no les da la nota.

"Puede abrir un precedente"

María Ubarretxena se ha manifestado dentro de la "prudencia" de esta situación ya que, tal y como ha explicado, la institución no ha tenido acceso a los autos judiciales por lo que no han podido analizarlos en profundidad. Aunque el auto "no entra en el fondo del asunto" para Ubarretxena "puede abrir un precedente" que genera un "escenario de inseguridad jurídica" sobre el alumnado que quiere acceder a la universidad.

"Entendemos el malestar de estos estudiantes y de las familias que han ido a los tribunales y entendemos también la actitud de los estudiantes que pueden verse ahora afectados por la aplicación de las medidas cautelares", ha señalado.

europapress.es

ANPE hace balance del curso: "El profesorado ha cumplido mientras muchas respuestas que necesita siguen pendientes"

MADRID 30 Jun. (EUROPA PRESS) - ANPE ha hecho balance del curso 2025/2026 y ha asegurado que "la realidad es que el profesorado ha cumplido con creces, mientras que muchas de las respuestas que necesita siguen pendientes".

Así, ha advertido de que los problemas que ha denunciado desde hace años "continúan presentes en demasiados centros educativos". En concreto, avisa de que "la burocracia sigue creciendo hasta convertirse en una carga que resta tiempo a la tarea fundamental de enseñar; o que las plantillas siguen siendo insuficientes para responder a las necesidades reales de los centros".

También lamenta que "la atención a la diversidad continúa sin contar con los recursos necesarios; la convivencia escolar requiere medidas más eficaces y una mayor protección para quienes ejercen la función docente; y la pérdida acumulada de poder adquisitivo sigue castigando injustamente a un colectivo esencial para el futuro del país".

"A todo ello se suma una cuestión de fondo: el insuficiente reconocimiento profesional del profesorado", critica el sindicato, que advierte de que "no se puede seguir exigiendo más a los docentes mientras se posponen una y otra vez las medidas necesarias para fortalecer y mejorar la profesión".

Para ANPE, "no es razonable pedir excelencia educativa sin garantizar antes unas condiciones laborales acordes con la responsabilidad que asume el profesorado". El sindicato recuerda que al comienzo de la legislatura se anunció que esta sería la "legislatura del profesorado".

"Aquella declaración despertó expectativas legítimas entre miles de docentes que esperaban avances reales en reivindicaciones históricas. Sin embargo, cuando hoy cerramos un nuevo curso escolar, debemos decir con claridad que esa promesa sigue pendiente", lamenta.

EL PAIS COMUNIDAD DE MADRID

Los testigos del 'caso FP' que salpica al Ejecutivo de Ayuso certifican que los contratos a dedo se usaban en múltiples centros

Directores de diferentes instituciones educativas admiten el pago sistemático de facturas troceadas por el que se investiga a varios excargos gubernamentales

JUAN JOSÉ MATEO. Madrid - 01 JUL 2026

La decena de directores de centros educativos que han declarado en los últimos meses en la instrucción del caso FP que salpica al gobierno de Isabel Díaz Ayuso han corroborado que el sistema de trocear facturas para elegir a dedo qué empresa hacía sus reformas se aplicó en múltiples centros. Así lo trasladan dos fuentes jurídicas conocedoras de una investigación por prevaricación administrativa limitada al periodo 2021-2023 y por la que están imputados, entre otros, José María Rodríguez, exdirector general de Educación Secundaria, FP y Régimen Especial; Alfonso Mateos, exsubdirector de FP, o Gabriel Navarro, el empresario supuestamente beneficiado. De hecho, este martes han declarado en sede judicial los directores de tres centros que, según una fuente presente, han venido a coincidir en sus argumentos y los de sus predecesores: no sabían que estaban fraccionando contratos, ya que no son especialistas en administración, pero a la luz de las conclusiones de las auditorías de la Intervención autonómica, han entendido que eso fue lo que hicieron.

"Lo han reconocido todos, uno detrás de otro", resume una fuente conocedora de las declaraciones. "Han dicho que pensaban que eran contratos independientes, que pensaban que no estaban fraccionando contratos", añade sobre el uso de contratos menores (hasta 40.000 euros en obras) para poder elegir a la empresa reformista y evitar así los concursos públicos que exigían obras de esa millonaria envergadura (suman un mínimo de más de tres millones). "Que no tenían formación. Y que lo han sabido a raíz de la auditoría. Y que no se han beneficiado en nada".

Las declaraciones de este martes, según esta fuente, coincidirían con la del propio empresario investigado, Gabriel Navarro (que en su declaración de 2025 detalló una veintena de centros reformados con la misma operativa), así como con las de otros directores, a las que tuvo acceso EL PAÍS. Entre todas ellas, una causó sorpresa entre los presentes por la claridad con la que reconoció una gestión irregular. Nadie, relata una fuente, daba crédito a lo que escuchaba.

— ¿Usted no sabe que no pueden decidir la ejecución de obras por importe de 220.000 euros? —, le preguntaron a este director.

-En ese momento no lo sabíamos.

-Se adoptó la decisión de fragmentar. Baños por un lado, aulas por otro...

-Claro (...) la única empresa que nos daba la garantía de hacer aquello en verano era Virelec.

-¿Entendían que era mejor hacerlo por trocitos, más barato?

-No. Era lo que nos decían en la empresa. 'Gestionarlo todo con las distintas empresas que tenemos (bajo el control de Virelec). Y vamos facturando por unidades'. Te hago el aula de emprendimiento, te facturo; te hago este despacho, te facturo; te hago este otro despacho, te facturo. No vimos que eso fuera un fraccionamiento de pago, porque entonces no entendíamos lo que era un fraccionamiento de pago.

Otro testigo incluso relató su sorpresa e incomodidad porque la empresa presuntamente beneficiada (Virelec) presentara facturas según se le libraban fondos para los pagos por parte de la administración, y los problemas que le supuso querer hacer las cosas bien.

"El hecho de que no hubieran concluido las cosas (partes de la obra), pero sin embargo estuviéramos recibiendo facturas, nos producía disconformidad", explicó. "Esa disconformidad no quiere decir que pensábamos que fuera nada ilegal ni irregular, pero sí que estábamos incómodos", precisó. "Además, un día se presentaron los de la obra con una actitud muy amenazante, diciendo que o pagábamos o empezaban a destruir cosas", siguió. "(Por eso) envió por registro a la Subdirección General una manifestación de esa disconformidad", añadió. Y remató: "A mí siempre Alfonso Mateos (entonces subdirector de FP en Educación) me dijo que tenía que pagar las obras. 'Tú tienes el dinero y lo pagas'".

Finalmente, un tercer director relató cómo el contacto de la empresa reformista había llegado a sus manos por mediación de un cargo regional.

"Alfonso Mateos (entonces subdirector de FP en la Comunidad e investigado en el caso) me dijo que contactara con el director de Ciudad Escolar (otro centro investigado), que tenía ya una empresa que estaba construyendo, y este me dijo que esa empresa se la habían dado ellos (supuestamente Mateos) cuando empezaron las obras", describió uno de ellos sobre cómo había llegado a trabajar con Virelec, la empresa supuestamente favorecida por la presunta trama. "(Para pagar) nos llamaba Mateos (...) venía Gabriel (Navarro) de la constructora y nos dejaba las facturas, y cuando teníamos las facturas, y nos habían dado la orden de pagar ese dinero, pagábamos".

La investigación intenta dirimir de quién es la responsabilidad de estos pagos irregulares: de los cargos de la Comunidad de Madrid o de los directores de los centros. No obstante, las auditorías enviadas al juzgado por la propia administración, a petición de la Fiscalía, coinciden en señalar la responsabilidad de la Consejería de Educación, entonces dirigida por Enrique Ossorio, hombre fuerte de Díaz Ayuso en el gobierno hasta 2023, y hoy presidente de la Asamblea de Madrid.

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

Prevaricación administrativa

Durante su investigación, desarrollada a lo largo de 2024, la Fiscalía ya vio "una actuación administrativa claramente irregular y presuntamente delictiva" en la "grosera y palmaria omisión del procedimiento" aplicada por el Gobierno regional.

La jueza, por su parte, ya advirtió en noviembre de 2024 "la posible existencia de una infracción penal [prevaricación administrativa]".

Sin embargo, la posibilidad de que el sistema pueda haber operado a gran escala juega ahora a favor de las defensas de los directores investigados, que previsiblemente pedirán próximamente el archivo de las actuaciones que afectan a sus patrocinados.



Euskadi reduce las direcciones 'forzosas' en la escuela pública al mínimo histórico del 12%

Las mejoras en las condiciones laborales, con liberaciones de hasta el 100% de las horas lectivas y la consolidación vitalicia de los complementos han sido clave para profesionalizar el liderazgo de los centros

Idoia Alonso NTM. Bilbao 01-07-26

La consejera de Educación del Gobierno Vasco, Begoña Pedrosa, ha tomado parte hoy en los Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco (EHU) con la ponencia central del encuentro "*Eskola publikoan, gobernantzan hazi eta haziarazi*" ("En la escuela pública, crecer y hacer crecer en gobernanza"). Durante su intervención, centrada en los retos de la gobernanza, el liderazgo y la autonomía de los centros, Pedrosa ha defendido con firmeza que "la fortaleza de la escuela pública empieza por la fortaleza de cada uno de sus centros", una máxima que vertebra la hoja de ruta de su Departamento.

La consejera ha aportado un dato que refleja un cambio de paradigma en la gestión escolar en Euskadi: el próximo curso, el 88% de los centros públicos vascos contará con equipos directivos estables con proyecto de dirección. Esta cifra contrasta drásticamente con la realidad de 2009, cuando apenas el 30% de los centros disponía de una dirección consolidada, lo que habla de la alta rotación de cargos interinos en este puesto clave. Además, eran designaciones forzosas ante la falta de docentes que se prestasen voluntariamente a formar parte de los equipos directivos.

"Este avance no es casual; es el resultado de un esfuerzo sostenido en el tiempo para dotar a los colegios e institutos de la solidez institucional necesaria para liderar el cambio pedagógico", ha subrayado. Pedrosa ha insistido en que la calidad del sistema educativo está directamente ligada a la capacidad de cada centro para construir un proyecto propio, desarrollarlo con estabilidad y responder a un entorno social y global cada vez más complejo. En este sentido, ha abogado por un liderazgo pedagógico reforzado, una autonomía estrechamente vinculada a proyectos compartidos y una estructura organizativa con capacidad de aprender, evaluarse y mejorar de forma permanente. "Los centros educativos afrontan hoy retos radicalmente distintos a los de hace dos décadas. La diversidad creciente del alumnado, la evolución metodológica, la digitalización y la necesidad de una relación más estrecha con las familias exigen organizaciones flexibles, capaces de tomar decisiones fundamentadas y de adaptarse con agilidad", ha explicado la consejera.

Esta visión inspira el I Plan Estratégico para la Transformación de la Escuela Pública Vasca. Para materializar este nuevo modelo de gobernanza, Educación está desplegando una batería de actuaciones, comenzando por la definición clara del perfil y las competencias requeridas para los equipos directivos. Asimismo, se está reforzando la formación inicial y continua mediante programas de *mentoring* entre iguales para el intercambio de buenas prácticas. Además Educación avanza en la tramitación del futuro Decreto de Autonomía para dotar a los centros de mayores herramientas de gestión. Todo ello se completará con un nuevo modelo de tutorización y asesoramiento continuado por parte de la Inspección Educativa, orientada al apoyo y al desarrollo del proyecto del centro.

Incentivos económicos y la "mochila salarial"

El salto del 30% al 88% en la estabilidad de las direcciones responde al desarrollo normativo de la Ley de Educación de Euskadi y, muy especialmente, a la implantación del Decreto 29/2023, que reguló de forma integral la función directiva aportando mejoras laborales y retributivas sustanciales para hacer atractivo el cargo. En 2023, el 23% de las direcciones eran designadas por el Departamento, por lo que en este tiempo se ha reducido los nombramientos forzosos prácticamente a la mitad.

El ejercicio de la dirección cuenta con un complemento específico mensual escalonado según la complejidad y el tamaño del centro. En los centros de Educación Primaria, el complemento oscila entre los 430 € y los 650 € al mes, mientras que en Educación Secundaria y FP la retribución extra va desde los 680 € hasta superar los 1.000 € mensuales en las infraestructuras de mayor tamaño. Una de las mejoras más significativas es la consolidación vitalicia de estos emolumentos. Tras una evaluación positiva de la Inspección, los docentes que regresan a las aulas retienen de por vida un porcentaje de este sueldo, la conocida coloquialmente como "mochila salarial". De este modo, se consolida el 25% tras un mandato completo de 4 años, el 60% tras dos mandatos equivalentes a 8 años, y el 100% del complemento de forma permanente y vitalicia tras tres mandatos acumulados de 12 años.

Para priorizar el liderazgo pedagógico frente a la carga burocrática, el marco legal ha reducido drásticamente el tiempo que los directores deben pasar frente a los alumnos dando clase. En Infantil y Primaria, la liberación del equipo directivo va desde la media jornada hasta las 3 jornadas completas en los centros con mayor volumen

de matriculaciones. Por su parte, en Secundaria, los institutos parten de un mínimo de 2 jornadas completas de liberación básicas, que aumentan automáticamente en 0,33 jornadas por cada etapa educativa o línea adicional que se sume al complejo. Esto permite que en los grandes centros de Euskadi las direcciones dispongan de una liberación del 100% de sus horas de tiza, volcando todo su horario laboral en la gestión del proyecto educativo.

Acelerador de la carrera profesional y promoción

El paso por una dirección se ha consolidado además como la vía preferente de promoción interna en el sistema educativo vasco. En el Concurso de Traslados, cada año de ejercicio como director o directora otorga hasta 4 puntos en el baremo general, lo que significa que un solo mandato de 4 años aporta 16 puntos extra que facilitan enormemente la obtención de plazas definitivas en los centros de preferencia del funcionario. Asimismo, de cara al acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación, las convocatorias oficiales reservan hasta un 40% de sus plazas en exclusividad para aquellos funcionarios que hayan ejercido cargos directivos durante un mínimo de tres mandatos. Finalmente, la consejera ha hecho un llamamiento a construir una gobernanza basada en la confianza mutua, la responsabilidad compartida y el aprendizaje en red, permitiendo que el conocimiento acumulado por los centros más experimentados nutra al resto del sistema. Pedrosa ha concluido su intervención resumiendo la filosofía que guía la política educativa del Gobierno Vasco: "La mejor gobernanza consiste en que los centros tengan cada vez más capacidad para tomar buenas decisiones". Un objetivo que, según ha remarcado, sitúa a Euskadi en la vanguardia de los modelos educativos europeos de descentralización y calidad.



De 165 días de clase en Asturias, a 255 en Murcia: requisitos para que los interinos cobren en verano, por comunidades

Desde que en 2011 las comunidades dejaron de pagar los meses de julio y agosto a los docentes interinos hay una gran variedad de casuísticas en cada región; un profesor madrileño o vasco tiene derecho a dos nóminas con 5,5 meses ejercidos durante el curso, mientras un Extremeño necesita nueve

Daniel Sánchez Caballero. 1/07/2026

Antonio es profesor interino en Castilla-La Mancha. Con un buen puesto en la bolsa, consiguió una sustitución que empezaba a mitad de septiembre. Fue encadenando bajas (ajenas) durante el curso hasta que, en la última, el docente titular de la plaza, al que sustituía, le anunció que se reincorporaba a trabajar el 25 de junio, pocos días antes de acabar el año académico. Con pequeños parones entre puesto y puesto, estuvo trabajando durante todo el año, excepto esos últimos cinco días, porque en julio el profesorado no trabaja, excepto las direcciones y quienes forman parte de tribunales de oposiciones.

Ana también es interina, pero ejerce en Madrid. En otoño no trabajó y se incorporó a un colegio a principios de diciembre, con el curso bien entrado ya, para cubrir una baja. Ejerció dos trimestres hasta que este 26 de junio quedó dispensada de ir al centro y empezó sus vacaciones.

Antonio trabajó casi nueve meses, pero no cobrará un céntimo en julio ni en agosto; Ana, con su medio año en el instituto, tendrá nómina durante todo el verano.

Es la lotería de la interinidad en la docencia, donde cada comunidad autónoma ha puesto unas normas propias en lo que, hasta 2011, era un derecho consolidado de todo el profesorado, ejerciera donde ejerciera. Hoy el pago del verano depende del Gobierno regional de turno, de cómo de arriba esté cada persona en la lista de aspirantes —la bolsa de interinos— y, por tanto, lo pronto o tarde que pueda coger una plaza, o incluso del movimiento de docentes que haya en esa comunidad autónoma y su sistema de reparto. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, faltan profesores y, más temprano que tarde, un interino acabará teniendo una sustitución que hacer. En la Comunitat Valenciana las listas se mueven poco y es habitual estar varios meses en espera.

Dado que ni siquiera hay cifras oficiales de cuántos interinos tiene el sistema, no se conoce tampoco cuántos están cobrando el verano y cuántos no. Algunos sindicatos calculan que en España los trabajadores temporales suponen un 20% del total, lo que elevaría la cifra por encima de las 100.000 personas. En Castilla-La Mancha, una comunidad que está entre las que ofrece condiciones más duras para acceder al pago del verano, el sindicato CSIF denuncia que solo el 12% de los docentes interinos cobra julio y agosto.

Pérdida de un derecho y recuperación... a medias

"Algunas comunidades continúan discriminando al colectivo interino respecto a los funcionarios de carrera", sostiene el sindicato UGT, que denuncia año tras año las diferentes situaciones que vive el profesorado desde hace más de una década.

Hasta 2011 lo habitual era que el profesorado interino cobrase el verano íntegro. En ocasiones se ocupaban, incluso, de las recuperaciones de septiembre. Y entonces llegó la crisis de las hipotecas y los recortes en

Educación. Empezó el expresidente José Luis Rodríguez Zapatero, que suprimió una paga extra y congeló salarios y oposiciones, y le siguió con entusiasmo el exministro José Ignacio Wert con el famoso Real Decreto 14/2012, que consagró un retroceso en el sistema educativo que aún hoy colea.

Apoyados en aquella norma, los Gobiernos de las comunidades autónomas dejaron de pagar el verano a los interinos. A partir de ahí, con el paso de los años, cada región dibujó su propio camino y hoy “la situación es muy diversa, dependiendo de la comunidad autónoma y la modalidad de contratación: vacante o sustitución”, desgrana UGT. El Tribunal Supremo falló en 2018 que despedir a interinos “que son contratados en septiembre para ejercer durante todo el curso escolar, sin pagarles los meses de julio y agosto (...) supone una vulneración del principio de no discriminación”, y prohibió la práctica. Pero el TS solo hablaba del profesorado que ejerciera desde septiembre y durante todo el curso.

Los Gobiernos regionales se aferraron a ese matiz. Se respeta la sentencia del alto tribunal y quien coge una vacante, las plazas que no tienen dueño (si, por ejemplo, un instituto tiene dos docentes de Matemáticas en plantilla, pero por el número de niños matriculados sabe que necesitará al menos otro), cobrará el verano. Para quienes van cubriendo bajas durante el curso la situación es muy variada. Hay regiones que pagan el verano con 5,5 meses trabajados; otras exigen siete o incluso nueve, como Extremadura; algunas, además, estar activo el 30 de junio; las “más sangrantes”, siempre según UGT, son Galicia y Canarias, que lo tienen aprobado pero no presupuestado, de manera que nadie lo cobra.

Todas las casuísticas se pueden consultar en el cuadro al final de este artículo.

Una carrera desde septiembre

Cada principio de curso miles de docentes, decenas de miles quizá —no hay cifras oficiales de interinidad, que algunos sindicatos calculan en un 20%—, comienzan una carrera para llegar a junio con los meses que necesite cumplidos. Quien coge una vacante respira tranquilo. Quienes están más abajo en la bolsa deben esperar.

Ana (nombre ficticio) no sufre mucho, cuenta, porque en Madrid las bolsas se mueven. “Yo ahora tengo una posición relativamente alta y, en mi especialidad al menos, hay bastante rotación”, cuenta. De hecho, no pudo incorporarse hasta mitad de diciembre por cuestiones personales, pero no le preocupaba porque sabía que para final de curso sumaría los meses requeridos para cobrar el verano.

“Al principio, cuando estaba más abajo en la bolsa, lo pasé peor algún año”, explica. Esos años tenía que echar cuentas, calendario en mano, de los días trabajados y los que quedaban de año para ver si llegaba, mirando con ansiedad el día que la Administración te da de alta o baja cuando haces una sustitución. “A veces un día o dos te pueden descolocar todo según cómo caigan”, explica. “Te dan de baja de la sustitución que acabas de terminar un día tarde, lo que te impide optar a una plaza que sale, la Administración cierra las contrataciones porque llega la Navidad —por ejemplo— y de repente un día se convierte en dos semanas y ya no llegas”. Le ha pasado y la diferencia son unos cuantos miles de euros.

Antonio (pide anonimato) no es que esté resignado, pero sabe que no va a cobrar el verano. En Castilla-La Mancha los interinos deben trabajar al menos ocho meses de manera ininterrumpida hasta el 30 de junio y con nombramientos que deben haberse producido antes del 31 de octubre, explica. “He estado todo el curso haciendo sustituciones, pero con los periodos de inactividad entre una plaza y otra no llego a los ocho meses y además acabé el día 25, por lo que no llegué hasta el 30 como exigen”, lamenta el agravio comparativo con otros compañeros, tanto suyos en la región como de otras comunidades autónomas. “Los interinos se sienten docentes de segunda categoría, y es así porque realmente son discriminados por la Administración, ya que deben cumplir unas condiciones leoninas”, sostiene el presidente de CSIF Educación Castilla-La Mancha, Juan Luis Martínez.

Además, las administraciones siguen apretando, intentando ahorrarse unas nóminas, recuerda UGT. Madrid ha sido condenada hace unas semanas por no pagar el verano a una interina porque no estaba activa el 30 de junio, un requisito que no aparece en el acuerdo que firmaron sindicatos y Gobierno regional en 2018, tal y como le recuerda el Tribunal Superior de Justicia de Madrid (TSJM) en la sentencia. Y no es la primera vez. “Deben homologarse las condiciones económico-laborales del profesorado interino con las del resto de docentes funcionarios de carrera”, cierra el sindicato.

Cuándo paga el verano cada comunidad autónoma

- Andalucía paga los dos meses de verano con 210 días trabajados o dos meses de cada trimestre. Para el resto se abona una proporción en relación a los días ejercidos.
- Aragón paga el verano con siete meses trabajados (210 días), pero hay que estar activo el 30 de junio. Si no se cumple este requisito, se abonan 2,5 días por mes trabajado.
- Asturias ha puesto el listón en 5,5 meses (165 días).
- Baleares paga el verano a los interinos que ocupan una vacante, vacante sobrevenida, sustituciones para todo el curso escolar y su cese se produzca el 31 de agosto.

- Canarias prevé abonar julio y agosto al profesorado interino que haya obtenido plaza en el procedimiento de adjudicación provisional y los que hayan sido nombrados antes del 22 de septiembre en ocasión de vacante, pero de forma efectiva no le paga a nadie porque no ha destinado fondos para esa partida.
- Cantabria paga dos meses de verano a los nombramientos de vacantes que se producen hasta el 31 de diciembre y un mes para los posteriores. Los sustitutos cobran 2,5 días por mes.
- Castilla-La Mancha solo abona el verano a los interinos e interinas nombrados en julio o agosto (vacantes de curso completo) y aquellas personas adjudicadas en los meses de septiembre y octubre que permanezcan en el puesto hasta el 30 de junio.
- Castilla y León paga todo el verano a quien tiene una vacante para todo el curso, al resto se les compensa con vacaciones.
- En Catalunya el profesorado que cubre una vacante cobra dos meses, los sustitutos necesitan seis meses y un día del tercer trimestre para cobrar julio (además de hacer un curso ese mes).
- Ceuta y Melilla, los únicos territorios que dependen del Ministerio de Educación, pagan a partir de 5,5 meses si está contratado a 30 de junio.
- Euskadi exige 165 días y haber estado disponible cuando no se estaba trabajando.
- Extremadura se va hasta los 280 días (prácticamente todo el curso).
- Galicia tiene un acuerdo para abonar “julio y los días de agosto que procedan” a partir de 5,5 meses ejercidos, pero, como sucede en Canarias, no hay presupuestos y no se paga.
- La Rioja abona el verano a quienes cubren sustituciones y vacantes durante todo el curso.
- En Madrid bastan 166 días laborables (5,5 meses) de manera continua o discontinua para recibir dos nóminas completas.
- Murcia exige 255 días de trabajo.
- Navarra pide 165 días naturales y estar disponible en la bolsa de aspirantes.
- La Comunitat Valenciana solo prorrogan hasta septiembre los contratos de los interinos que hayan cubierto vacantes, no sustituciones, y hayan sido contratados antes del 31 de diciembre.

Fuente: UGT

▣ EL DEBATE

El perfil del alumnado aventajado: español, de renta alta y de colegios concertados o privados

Solo el 1,6 % del total de estudiantes españoles se considera excelente, es decir, logra alcanzar el nivel máximo en alguna de las tres competencias analizadas

El Debate. 02 jul. 2026

El perfil del alumnado de alto rendimiento educativo en España es el de un estudiante nativo, muy motivado y asertivo, con educación desde la etapa de infantil, de familia con alto estatus socioeconómico y vinculado a un centro privado o concertado.

Así lo señala un estudio monográfico sobre la calidad educativa en España y el fenómeno del alto rendimiento, elaborado la Fundación Areces y cinco expertos del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie). El informe recuerda que según las pruebas PISA España se sitúa «de manera persistente» por debajo de la media de la OCDE en porcentaje de estudiantes aventajados en matemáticas, ciencias y lectura.

Solo el 1,6 % del total de estudiantes españoles se considera excelente, es decir, logra alcanzar el nivel máximo en alguna de las tres competencias analizadas, frente al 3,1 % de la OCDE.

Y el porcentaje de alumnos aventajados en matemáticas descendió del 8 % al 6 % entre 2018 y 2022.

El rendimiento cae de forma más intensa según empeoran las condiciones socioeconómicas del alumnado.

El estatus de renta familiar y el tipo de ocupación de los progenitores son factores decisivos y mientras el 21 % de los estudiantes que viven en los hogares con ingresos altos consigue mejores notas, el porcentaje se reduce a menos del 5 % entre el alumnado con menores recursos.

No obstante, el análisis sugiere que fomentar la autonomía del chico o chica es más eficaz que el apoyo familiar.

Español y con buena salud emocional

El 91 % de estudiantes con excelencia académica son nativos y se distinguen por estar escolarizados desde Infantil, por no haber repetido nunca curso y por tener buena salud física y emocional.

Además de estudiar en un centro privado o concertado, con un tamaño de clase medio y sin acoso escolar, estaría vinculado a municipios de más de 100.000 habitantes.

Pero además, son chicos y chicas con mucha motivación, asertividad, con resistencia al estrés y muy perseverantes. Tienen un elevado control emocional y especialmente destacan por su curiosidad.

Por otra parte, aunque, de media, los centros privados tienen un mayor porcentaje de alumnado aventajado que los públicos (15 frente al 9 %), el análisis revela que, a igualdad del resto de factores, las características del centro educativo no son determinantes, excepto en lo referente al acoso escolar, que supone un obstáculo para el logro de altos niveles de rendimiento educativo.

Diferencias según territorios

Cinco comunidades autónomas se sitúan por encima de la media de la OCDE en el peso de su alumnado de alto rendimiento: Castilla y León (15,1 %), La Rioja (14,9 %), Asturias (14,9 %), Madrid (14,8 %) y Cantabria (13,9 %), superan el 13,7 % de la OCDE, seguidas de Aragón (13,4 %), Navarra (12,4 %) y Galicia (12,2 %) que logran porcentajes por encima de la media de España (10,6 %).

Las ciudades autónomas de Ceuta (1,5 %) y Melilla (3,2 %), Canarias (6,2 %) y Castilla-La Mancha (6,7 %), están a la cola.

Las diferencias en el volumen de recursos autonómicos y en el gasto educativo público regional por alumno no son determinantes de los resultados de alto rendimiento y es más importante en qué se invierte: la organización del proceso educativo, la selección de los docentes, el clima escolar o la innovación educativa.

EL PAIS

Finlandia sale a la caza de maestras españolas de Infantil: “Les ofrecemos 3.200 euros brutos al mes y casa garantizada”

El país nórdico no genera bastantes profesores para cubrir los que necesita por clase, según la ley: “A ratos somos 5 docentes para 14 alumnos”

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 02 JUL 2026

Finlandia, referente educativo europeo de las últimas décadas, anda a la caza de maestras españolas de Infantil. Mientras las trabajadoras del sector protagonizaban en España un final de curso marcado por las movilizaciones y huelgas por sus condiciones laborales, el Ayuntamiento de Helsinki, la capital finlandesa, ha acelerado un plan para reclutar docentes españoles, ofreciéndoles contrato indefinido, un salario de 3.200 euros brutos, un bono mensual de 550 euros para “gastos culturales, deportivos y de bienestar”, una pequeña subvención para comer en restaurantes y una vivienda a precios razonables, aprovechando, explica Marius Knight, portavoz del programa, que el Ayuntamiento es “el mayor propietario de pisos de la ciudad”. “Aquí no hay una crisis de vivienda como en Madrid, Dublín o Ámsterdam. Un estudio en el centro para un maestro joven cuesta 700 u 800 euros”, dice Knight.

Lo que más impresiona a los docentes españoles que ya trabajan allí son, sin embargo, las condiciones en el aula. Mejores incluso que las que prometen traer a España las ratios anunciadas a finales de junio por el Ministerio de Educación. En todas las clases de la escuela pública en la que trabaja Mirari Chamorro, de 26 años, que llegó a Helsinki en enero desde Bilbao, hay 14 niños con tres docentes. Son una maestra y dos auxiliares, aunque sin apenas diferencias de competencias ni jerárquicas entre ellas; “todo es muy horizontal”, dice Chamorro. Como en su aula hay dos críos con necesidades educativas, su grupo tiene asignadas, además, una profesora de educación especial y una trabajadora de los servicios sociales como apoyo. “Parte del día somos cinco en clase y así, obviamente, la atención que reciben los niños es de más calidad y muchísimo más individualizada que en España. Te da tiempo de planear bien lo que quieres hacer, y encima, algo que me sorprendía mucho los primeros meses, puedes sentarte con uno de ellos, y los demás están tranquilos porque hay más compañeras ocupándose de ellos”, explica.

Las condiciones de aprendizaje del país han generado, sin embargo, “una demanda de profesores que la población finlandesa”, de 5,6 millones de habitantes, “no puede cubrir”, admite Knight. Las autoridades municipales, responsables de los centros educativos en el país, estiman que solo en Helsinki, donde viven casi 700.000 personas, habrá un déficit de 6.000 docentes de Infantil en el año 2030. La capital centra su búsqueda en España, indica Knight, porque, debido a los planes de estudio universitarios, sus maestras son de las pocas en Europa que no necesitan ampliar su formación docente para enseñar en Finlandia. “Si vienen de Francia o Alemania, por ejemplo, sí tienen que hacer más créditos”, señala el portavoz.

El sistema educativo finlandés tiene, con todo, diferencias con el español. En el país nórdico, Infantil tiene una verdadera identidad como etapa, y las escuelas cubren la enseñanza de los 0 a los 6 años. Mientras que en España hay una gran divisoria entre el primer ciclo, el 0-3, y el segundo, el 3-6, que suelen impartirse en centros distintos. Para trabajar como educadora infantil en España (en el 0-3), que en la privada cobran el

salario mínimo (1.200 euros brutos al mes) y en la pública no mucho más, necesitan contar, al menos, con un grado superior de Formación Profesional. Aunque muchas poseen una cualificación mayor. Como María, que pide que no se publique su verdadero nombre, empleada en una escuela municipal de Castellón gestionada por una empresa privada, licenciada en Magisterio Infantil y Pedagogía, a la que le cuesta, afirma, “llegar a fin de mes”. El perfil formativo que busca el Ayuntamiento de Helsinki es como el suyo, esto es, con estudios universitarios, en principio el grado de Maestro de Educación Infantil.

El otro requisito para trabajar allí es saber finés. La lengua, perteneciente a la familia urálica (distinta a la indoeuropea), tiene fama de ser especialmente difícil de aprender, aunque el Ayuntamiento ofrece a las aspirantes cursos intensivos gratuitos antes de viajar al país, que les permiten llegar con un nivel de B1. Una vez allí, mientras trabajan, continúan estudiando hasta alcanzar el B2. “El idioma supone un reto. Aprenderlo requiere mucho compromiso y perseverancia, consume gran cantidad de tiempo libre de los profesores y exige que reciban apoyo de los compañeros en el trabajo”, afirma Pamela Valtonen, directora de la escuela infantil pública Päiväkoti Vieikko, donde trabaja Chamorro, que tiene buena opinión de los docentes españoles: “Están muy bien formados y altamente motivados”, comenta.

Las horas de luz y el carácter

Álvaro Perales, maestro de 25 años, de Toledo, llegó a Helsinki hace seis meses atraído por unas condiciones laborales y por la posibilidad de acceder a un tipo de vivienda que, reconoce, no tendría en España, así como por “la reputación de Finlandia en Educación”. Perales lo pasó mal con el idioma, pero lo que más le ha costado ha sido adaptarse a las horas de luz y a la forma de ser de los finlandeses. Cuando aterrizó en Helsinki, se hacía de día a las 9 de la mañana y de noche a las 3 de la tarde, mientras ahora hay luz solar de las 3 de la mañana a las 12 de la noche. “Y tienen una cultura muy reservada. Hay cosas que en España llamarían mucho la atención, como entrar en una habitación y no decir hola. Ellos lo hacen simplemente por no molestar, pero a mí me choca mucho”.

A Perales, pese a ello, le está gustando la experiencia, hasta el punto de que cree que bajo ciertas condiciones podría quedarse a vivir definitivamente en Helsinki. Mirari Chamorro tiene claro que no. Los inviernos le parecen demasiado largos (y fríos), y, dice, le tira mucho Euskadi. La experiencia le está pareciendo, con todo, “muy enriquecedora” y ha aprendido cosas que intentará poner en práctica cuando regrese a España. “Me gusta que salen mucho. Hacen por lo menos una excursión a la semana, aunque llueva o nieve. A la biblioteca, al parque o donde sea, simplemente por salir, ver el entorno y despejarse. Y me gusta, sobre todo, que no están todo el rato con prisa, no corren, se adaptan al ritmo de los niños. Aunque eso no sé si podré hacerlo a la vuelta. Bajar esas tres marchas va ligado a que trabajas al lado de otras dos compañeras que te ayudan a hacerlo”.

europapress.es

Casi el 30% de centros de FP afirma que sus profesores no tienen tiempo para trabajar en innovación, según un estudio

Más de la mitad de los centros (54,3%) reconoce tener poca o ninguna experiencia en colaboración tecnológica con empresas

MADRID, 2 (EUROPA PRESS) El 29,6% de los centros de Formación Profesional españoles señala que el profesorado prácticamente nunca dispone de tiempo para trabajar en proyectos de innovación, frente al 26,1% que afirma que su profesorado dispone siempre o casi siempre de ese tiempo.

Así lo refleja el estudio 'El sistema de Formación Profesional y la innovación en España', elaborado por Fundación CaixaBank Dualiza y Fundación Cotec, elaborado a partir de encuestas a 258 centros de FP de todo el país, en colaboración con la Asociación FPEmpresa; cuatro grupos de discusión con docentes, equipos directivos y actores del ecosistema de I+D+i; 29 entrevistas en profundidad realizadas entre octubre de 2025 y marzo de 2026; análisis de más de 50 estudios científicos; revisión normativa desde 1978 hasta la actualidad; y la sistematización de 24 experiencias relevantes de innovación en centros.

El informe señala que la participación de los centros en convocatorias de innovación en los últimos tres años “dibuja un sistema muy dinámico”. Casi una cuarta parte de los centros (23,6%) ha participado en más de 10 proyectos, mientras que solo un 10,9% declara no haber desarrollado ninguno. Además de esta alta participación, los centros muestran buenos resultados en la captación de fondos. Más de la mitad supera el 60% de éxito en sus solicitudes y, dentro de este grupo, destaca un 33,9% que logra aprobar más del 80% de los proyectos que presenta.

La financiación se apoya, principalmente, en convocatorias públicas. Las autonómicas son las más habituales (67,1%), seguidas muy de cerca por Erasmus+ (63,2%) y las convocatorias estatales (55%). En el ámbito privado, la convocatoria de la Fundación Dualiza CaixaBank alcanza a un 33,7% de penetración en los centros. La gestión de la innovación muestra una apuesta clara por parte de los centros, al menos a nivel estratégico. El 80,2% la incluye como prioridad dentro de su proyecto educativo. Para gestionarla, el 64% cuenta con una

persona o equipo responsable, y, en la mayoría de los casos (81,8%), estos perfiles disponen de tiempo asignado dentro de su jornada.

Al analizar los procesos de innovación, los expertos han observado un patrón bastante claro: "los centros tienen más experiencia en lo que ocurre dentro del aula que en lo que implica colaboración tecnológica con las empresas". Los procesos con mayor presencia en los centros son: internacionalización, metodologías de aprendizaje y gestión de espacios de innovación.

Las principales debilidades se concentran en la transferencia tecnológica y la difusión de la innovación. Más de la mitad de los centros (54,3%) reconoce tener poca o ninguna experiencia en colaboración tecnológica con empresas, lo que la convierte en el área más débil. A esto se suma un uso todavía limitado de aulas tecnológicas o espacios ATECA (44,6% con baja experiencia) y dificultades en la difusión de iniciativas de innovación (46,9%). Los efectos de la innovación se perciben de forma positiva, pero con un claro sesgo hacia el interior de los centros. Los principales beneficios están relacionados con una mayor disponibilidad de recursos técnicos y económicos (54,3%), más visibilidad del centro (48,8%) y la mejora de las competencias docentes (48,1%).

Los centros perciben que existe un apoyo institucional relevante a la innovación, aunque con margen de mejora en algunos aspectos prácticos. El 80,2% identifica la existencia de unidades o estructuras autonómicas de apoyo a la innovación en FP. Además, más de 8 de cada 10 centros han participado o colaborado en iniciativas impulsadas por su Administración. Dentro de este grupo: el 46,1% colabora de forma habitual y el 34,9% lo hace de manera ocasional, mientras que un 19% no ha tenido ningún tipo de participación. Entre las demandas de mejora, la principal es, con diferencia, la falta de tiempo para el profesorado, señalada por el 73,3%.

En un segundo nivel aparecen otras necesidades, todas en torno al 40%. Por ejemplo, mejorar las convocatorias de financiación (44,2%), reforzar el apoyo técnico (41,9%) y aumentar la formación en innovación (41,5%). También se demandan más redes de colaboración (39,7%) y un mejor acceso a oportunidades con empresas (36%). En menor medida, se menciona la necesidad de apoyo metodológico (26,7%) y de difusión del conocimiento generado (23,3%).

Durante la presentación del estudio, el presidente de CaixaBank, Tomás Muniesa, ha destacado "la importancia de visibilizar la Formación Profesional como un agente clave en la innovación, altamente eficaz, pero aún insuficientemente reconocido".

Por su parte, la presidenta de Cotec, Cristina Garmendia, ha expresado que "durante demasiado tiempo" el sistema de ciencia, tecnología e innovación de España "ha mirado casi en exclusiva a la universidad y a los grandes centros de investigación, otorgando a la Formación Profesional el papel de mero proveedor de cualificaciones". "Este informe demuestra que la FP no solo aporta talento cualificado, sino que tiene una enorme capacidad como agente activo del sistema de I+D+i, y que ese papel debe ser reconocido e integrado plenamente en su gobernanza", ha subrayado.

LaOpinión www.laopiniondemurcia.es **DE MURCIA**

Despliegue digital al ralentí en la Región: la mitad de los centros educativos no usan sistemas interactivos

Solo el 53,5% de los centros de Primaria, Secundaria, Bachillerato y FP de la Región cuentan con sistemas digitales interactivos

Ana García. Murcia. 02 JUL 2026

La Región de Murcia es la comunidad autónoma con una menor implantación de sistemas digitales interactivos en los centros educativos de Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (FP), dispositivos que únicamente están presentes en la mitad de estos espacios.

Pese a que a nivel nacional las aulas dotadas con sistemas digitales interactivos, como pizarras, paneles o mesas multitáctiles están más presentes que nunca en los colegios y siete de cada diez centros educativos cuentan con estas herramientas -siendo los portátiles y las tabletas la mitad de los equipos disponibles-, en Murcia este despliegue de medios digitales va a otro ritmo.

La última estadística del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sobre Tecnología de la Información y la Comunicación en los centros educativos revela que tanto los portátiles como las tabletas han aumentado hasta el 55 y el 17%, respectivamente, en el curso 2024-2025, frente al 44 y el 15% de 2020-2021.

El 71 % de los centros educativos, tanto de Primaria, Secundaria, Bachillerato como de Formación Profesional tiene aulas dotadas con sistemas digitales interactivos, 8,8 puntos porcentuales más que dos años antes.

Los dispositivos móviles (portátiles y tabletas) representan más de la mitad de los equipos disponibles en los centros educativos, el 71%, aunque por otra parte se ha reducido el peso de los ordenadores de sobremesa en 12,3 puntos.

Cataluña (85 %), Castilla-La Mancha (82 %) y la Comunidad Foral de Navarra (77 %) son las comunidades con mayor implantación de dispositivos móviles frente a la Región de Murcia (53,5 %), Aragón (54 %) y Comunidad Valenciana (54 %) que presentan los porcentajes más bajos, y precisamente los más altos en dispositivos de sobremesa.

Las mayores proporciones de tabletas PC están en la ciudad autónoma de Melilla (35 %), La Rioja (33,4 %) y Canarias (32 %).

La disponibilidad de Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA), en los que el alumnado puede realizar ejercicios o interactuar con el profesorado se extiende al 82,5 % de los centros educativos y el 57% cuenta con equipos (kit) de robótica, lo que supone 18,7 puntos más que en el curso 2022-2023.

El porcentaje más alto de centros con kit de robótica corresponde a los centros públicos de Educación Secundaria y FP, que asciende hasta el 71%. Además, la mitad dispone de impresoras 3D, sobre todo en los centros de secundaria y FP, donde el porcentaje es del 85%.

Ordenadores de mesa

En el curso 2024-2025 el número de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje es de 2,1 alumnos, una décima menos que dos cursos antes: en los centros públicos 1,9 ordenadores por estudiante y en los privados 2,7 por alumno o alumna.

Por comunidades, las proporciones más bajas -inferiores a 2 alumnos por ordenador- se registran en la Comunidad Foral de Navarra (1,1), Cantabria (1,4) y Canarias (1,4).

THE CONVERSATION

Aulas a 40 grados: luchar contra el calor en los colegios no debería depender solo del aire acondicionado

Nazaret Ruiz Marín. Profesora del Departamento de Máquinas y Motores Térmicos, Universidad de Cádiz

En las últimas semanas, familias y docentes han vuelto a denunciar temperaturas difíciles de soportar en centros educativos españoles. Algunas aulas superan ampliamente los 30 grados y, en los casos más extremos, se han registrado clases por encima de los 40. Asociaciones de madres y padres han reclamado medidas urgentes: más sombra, climatización y reformas estructurales para que los centros puedan funcionar durante episodios de calor extremo.

La situación es fácil de entender: niños intentando concentrarse en aulas convertidas en invernaderos, profesores dando clase con ventanas abiertas por las que solo entra aire caliente y familias preguntándose si estudiar en esas condiciones es razonable. Pero el problema no se limita a instalar o no aire acondicionado. La pregunta de fondo es cómo adaptar colegios diseñados para otra realidad climática a un escenario de olas de calor más frecuentes, intensas y tempranas.

Aprender en un aula caliente cuesta más

El calor en las aulas no es solo una molestia. Cuando la temperatura sube demasiado, mantener la atención, resolver problemas o seguir una explicación exige más esfuerzo.

Las últimas investigaciones al respecto apuntan en la misma dirección. Un estudio realizado en Estados Unidos, con más de 3 000 estudiantes de quinto curso repartidos en 140 aulas, observó mejores resultados en matemáticas en las clases donde el aire se renovaba con mayor frecuencia. El mismo trabajo encontró que, dentro del rango analizado de 20 a 25 °C, cada grado menos de temperatura se relacionaba con mejores puntuaciones académicas. Otro trabajo basada en 18 estudios previos, concluyó que el rendimiento en pruebas cognitivas y tareas escolares podía mejorar de forma apreciable cuando la temperatura del aula bajaba de 30 °C a 20 °C.

Estos datos no deben leerse como una receta universal, pero sí como una advertencia clara. Un aula sobrecalentada puede convertirse en una barrera silenciosa para la concentración, el bienestar y la igualdad de oportunidades.

El límite del aire acondicionado

El aire acondicionado puede ser necesario en determinados momentos, especialmente durante episodios extremos o en espacios vulnerables. Sin embargo, convertirlo en la única solución tiene sus inconvenientes. Aumenta el consumo eléctrico, eleva los costes de funcionamiento y desplaza al exterior parte del calor que

extrae de las aulas. Además, no todos los colegios tienen la misma capacidad económica o técnica para instalar, usar y mantener estos sistemas.

Este debate llega, además, en un momento clave para la edificación. La actualización del Código Técnico de la Edificación, ligada a la Directiva europea de eficiencia energética, busca avanzar hacia un parque inmobiliario de cero emisiones en 2050 y refuerza una idea básica: antes de climatizar más, hay que reducir la demanda energética de los edificios. En un sector que ya representa alrededor del 40 % del consumo energético mundial, adaptar los colegios al calor no puede consistir simplemente en consumir más electricidad.

Primero, evitar que el aula se recaliente

Una estrategia eficaz frente al calor empieza por una idea sencilla: impedir que el aula se sobrecaliente desde el principio. Esto se consigue con decisiones de diseño pasivo: orientar bien el edificio, proteger las ventanas del sol, mejorar la ventilación, incorporar sombra y vegetación, y usar cubiertas o fachadas que absorban menos radiación. Estos factores pueden marcar una gran diferencia.

Un estudio sobre escuelas primarias en Inglaterra estimó que las aulas orientadas al sureste podían acumular entre cuatro y seis veces más horas de sobrecalentamiento que las orientadas al norte. En una escuela de Chennai, India, el uso de cubiertas reflectantes redujo la temperatura interior entre 3 y 4 °C. Y otro trabajo realizado en patios educativos encontró que la vegetación podía disminuir entre 5 y 7 °C el calor que perciben las personas por la radiación del entorno.

Por eso, toldos, persianas exteriores, aleros, cubiertas ventiladas, patios con sombra, árboles, ventilación cruzada, fachadas claras o materiales reflectantes no son simples mejoras estéticas. Son formas de reducir la radiación solar directa, limitar la entrada de calor y facilitar que el edificio se enfríe cuando la temperatura exterior lo permite.

La lógica es sencilla. Cuanto menos calor recibe el aula desde el exterior, menos energía hará falta después para recuperar unas condiciones confortables.

Aislar es clave, pero no suficiente

Tradicionalmente, la construcción ha respondido al frío y al calor mejorando el aislamiento de cubiertas, fachadas y ventanas para limitar el intercambio de calor entre interior y exterior. Pero esa protección no siempre basta. Incluso en un edificio bien aislado, el aula puede acumular calor durante la jornada escolar por la radiación solar, la presencia de estudiantes y docentes, la iluminación y los equipos.

En ese contexto, los materiales de cambio de fase pueden desempeñar un papel decisivo. No generan frío como un aire acondicionado, sino que almacenan temporalmente parte del calor acumulado para retrasar la subida de temperatura. Integrados en techos, paneles, placas de yeso o morteros, absorben calor durante las horas críticas y lo liberan más tarde, cuando el aula está vacía o puede ventilarse mejor.

Esta capacidad permite retrasar y suavizar los picos de temperatura interior. Algunos estudios muestran reducciones de varios grados y, en ciertos casos, descensos de hasta 6 °C, aunque el resultado depende del clima, del edificio, de la cantidad de material y de su combinación con ventilación, aislamiento y protección solar. La clave no es solo aislar mejor, sino hacer que el edificio responda mejor al calor.

Colegios preparados para el clima que viene

Adaptar las aulas al calor extremo no es solo una cuestión de comodidad: tiene que ver con salud, igualdad y calidad educativa. Un colegio preparado para el clima que viene no debería limitarse a corregir el calor cuando ya ha invadido el aula, sino anticiparse a él desde el diseño del edificio.

En esa transformación, los materiales de cambio de fase, aquellos capaces de almacenar o ceder energía en forma de calor latente cuanto alcanza el cambio de estado sólido-líquido o viceversa, pueden desempeñar un papel silencioso pero decisivo. No siempre veremos cómo funcionan, porque pueden integrarse en paredes, techos o paneles. Pero precisamente ahí está su interés, ayudan a estabilizar la temperatura interior durante las horas críticas y reducen la dependencia de soluciones que consumen más energía.

La verdadera innovación no consiste solo en enfriar más, sino en diseñar aulas que protejan mejor a quienes aprenden y enseñan dentro de ellas. Porque una escuela que no puede hacer frente al calor extremo es, además de un edificio incómodo, un espacio que limita el bienestar, la concentración y las oportunidades de quienes lo habitan.

¿Inglés para todos? El sesgo urbano de la enseñanza bilingüe

Alberto Álvarez-Sotomayor. Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Filosofía, Geografía y Traducción e interpretación, Universidad de Córdoba

Durante las dos últimas décadas, los programas bilingües español-inglés se han expandido ampliamente en España. Uno de sus objetivos era democratizar el aprendizaje del inglés, haciéndolo más accesible a todo el

alumnado, independientemente de su clase social o de su lugar de residencia. ¿Se está logrando este objetivo?

En el caso de Andalucía, hemos podido observar cómo en la inmensa mayoría de los municipios de más de 50 000 habitantes existen fuertes desigualdades de acceso, tanto socioeconómicas como en función del barrio de residencia de las familias. En una nueva investigación realizada sobre el conjunto de esta comunidad autónoma revelamos otra importante desigualdad territorial: los centros bilingües están mucho más presentes en las ciudades y grandes municipios que en las zonas rurales.

La brecha entre ciudad y campo

Cuando hablamos de desigualdades educativas solemos pensar, sobre todo, en las existentes entre estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos o en aquellas que afectan al alumnado con necesidades educativas especiales. Sin embargo, el tipo de hábitat (urbano/rural) condiciona también las oportunidades educativas.

Esto es especialmente relevante en el aprendizaje de idiomas. Aunque los datos disponibles en España son muy limitados, los que tenemos apuntan en este sentido. Por ejemplo, según la Encuesta sobre Educación de Adultos de 2022 de Eurostat, tanto el número de idiomas que conoce la población española como su nivel de inglés se ven muy positivamente influidos por el grado de urbanización de su lugar de residencia.

Precisamente por ello se proclamaba que los programas bilingües podrían desempeñar un papel importante para reducir esa desventaja. Al desarrollarse en centros sostenidos públicamente supondrían, **a priori**, una oportunidad más transversal de acceder a un mayor aprendizaje del inglés. Sin embargo, nuestros resultados sugieren que ocurre lo contrario. Al menos, en el caso andaluz.

Concentración en los municipios más grandes

En nuestro estudio analizamos todos los centros andaluces que imparten primaria (más de 2 500) o ESO (más de 1 600) en esta comunidad. Los datos muestran una pauta muy clara: cuanto mayor es el tamaño del municipio, mayor es la probabilidad de que los centros ofrezcan enseñanza bilingüe.

En primaria, aproximadamente la mitad de los centros situados en el 20 % de los municipios más poblados son bilingües. En cambio, en el 50 % de los municipios menos habitados esta proporción ni siquiera alcanza el 20 %. La situación es similar en la ESO: mientras que en las ciudades y grandes municipios la enseñanza bilingüe es mayoritaria, en la mayoría de los municipios pequeños continúa siendo una excepción.

Por tanto, en las zonas rurales la enseñanza de la lengua de Shakespeare en estas etapas se restringe, fundamentalmente, a la asignatura de inglés. Como consecuencia, el alumnado de estas zonas tiende a estar menos expuesto en clase a este idioma.

Las “zonas ciegas” del bilingüismo escolar

La expresión máxima de esta desventaja la constituyen las que hemos denominado “zonas ciegas” del programa bilingüe. Con este término nos referimos a áreas en las que esta política no llega o apenas lo hace. Los análisis geográficos nos han permitido detectarlas y comprobar que abarcan a menudo zonas muy extensas, comarcas enteras o gran parte de ellas.

Coinciden habitualmente con zonas rurales de interior: Los Vélez en Almería, la Sierra de Cádiz, Los Pedroches en Córdoba, el valle de Lecrín en Granada, la Cuenca Minera de Huelva, gran parte de la sierra de Segura y sierra Mágina en Jaén, la serranía de Ronda en Málaga, o la sierra Norte de Sevilla.

¿Por qué ocurre?

Aunque la explicación total a esta brecha es compleja y multifactorial y se escapa del ámbito de nuestro estudio, hemos podido contrastar varias hipótesis asociadas a factores de oferta y de demanda escolar.

En las zonas rurales, con menos alumnado potencial y una oferta educativa más limitada, los centros están expuestos a una menor presión competitiva. Esto deriva en menos incentivos para tener que diferenciarse y competir dentro de sus mercados escolares locales por medio, en este caso, de la participación en una iniciativa de la complejidad del programa bilingüe.

En lo referente a la oferta escolar en estas zonas, especialmente importante para entender esta brecha urbana-rural es conocer la existencia de una segunda brecha: la público-concertada. En Andalucía, la red pública tiende a ofrecer la enseñanza bilingüe en mucha menos medida que la privada-concertada, la cual está ampliamente representada en las zonas urbanas y escasamente presente en las rurales.

Reducir o reproducir desigualdades

Este sesgo urbano del programa bilingüe supone un nuevo elemento de desigualdad educativa para el ámbito rural. Las familias que viven en él cuentan con muchas menos posibilidades (a veces nulas) de escolarizar a sus hijos e hijas en un centro bilingüe.

Al margen de otros debates sobre este modelo educativo, una distribución tan desigual de la oferta contribuiría a ampliar la brecha entre el mundo urbano y el rural en el aprendizaje del inglés. La relevancia de esta desigualdad no es menor, al ser el inglés una competencia cada vez más relevante laboral y socialmente.

Esa desventaja se suma a la menor disponibilidad de otros recursos para aprender idiomas en las zonas rurales, como las academias especializadas o las derivadas de la brecha digital. Reconocer esta realidad es el primer paso. El siguiente, que las administraciones y la comunidad educativa puedan reflexionar sobre cómo corregir estas desigualdades.

MAGISTERIO

A pesar de la inseguridad jurídica, 13 autonomías se adhieren al programa de auxiliares de conversación

Madrid, Andalucía, Galicia y Murcia no tendrán auxiliares de conversación financiados por el Ministerio. Madrid y Galicia gestionarán sus propios programas, ya que el del Ministerio no les garantiza seguridad jurídica, mientras que Murcia interrumpe temporalmente el programa y Andalucía ofrece alternativas.

MAGISTERIO. Lunes, 29 de junio de 2026

El Ministerio de Educación ha señalado este viernes en un comunicado que un total de 13 comunidades (Asturias, Cantabria, Navarra, La Rioja, País Vasco, Aragón, Cataluña, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana, Islas Baleares, y Canarias), y las ciudades de Ceuta y Melilla se han adherido al Programa de Auxiliares de Conversación Extranjeros en España 2026-27 del Ministerio. Otras cuatro comunidades no se han adherido a esta convocatoria, cuyo plazo terminaba el 22 de mayo, aunque la Comunidad de Madrid trasladó formalmente al Ministerio su solicitud de incorporación mediante un correo electrónico el 17 de junio, una vez finalizado el plazo. El Ministerio respondió el 25 de junio que no resultaba viable incorporarse a la convocatoria fuera de plazo, ya que comprometía el normal desarrollo del procedimiento.

Madrid, Andalucía y Galicia ya habían sopesado no acudir a esta convocatoria, que cubre cerca de 700 plazas para el próximo curso, al considerar que no había seguridad jurídica después de las multas que habían recibido los gobiernos autonómicos de Valencia y Andalucía por parte de la Inspección de trabajo. Trabajo había sancionado a estas comunidades al considerar que estos auxiliares de conversación mantenían una relación laboral con las administraciones. Sin embargo, el Ministerio de Educación publicó en mayo la nueva convocatoria de plazas para el curso 2026-27 acordada con el Ministerio de Trabajo en la que se puntualizaba que el programa «no constituye una relación laboral, sino un programa de intercambio cultural y educativo».

El Ministerio recalca que la nueva convocatoria define las actividades propias de los auxiliares de conversación extranjeros, cuyo objetivo es «reforzar la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros educativos sostenidos con fondos públicos mediante la incorporación de hablantes nativos como apoyo al profesorado». Recuerda que en dicha convocatoria se recogieron expresamente (en un nuevo Anexo III) las actividades que no podrán realizar en ningún caso los auxiliares de conversación (las correspondientes a una relación laboral y las propias y exclusivas del profesorado). Su función es asistir en las prácticas de conversación en la lengua extranjera en los centros educativos españoles, en el marco del intercambio intercultural que promueve el programa, siempre bajo la supervisión de un profesor titular.

El Ministerio de Educación insiste en que desde el inicio de los trabajos preparatorios de la nueva convocatoria se mantuvo una comunicación «permanente con las comunidades autónomas para favorecer su incorporación al programa». Y reitera su voluntad de seguir colaborando con la Comunidad de Madrid para hacer posible su participación en futuras convocatorias, siempre que esta pueda planificarse dentro de los plazos establecidos y en condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades de todos los participantes y la seguridad jurídica del procedimiento.

Madrid lanzará su propio programa

Por su parte, la Comunidad de Madrid lanzará su propio programa de auxiliares de conversación para el próximo curso tras rechazar el Ministerio su solicitud de adhesión a la convocatoria estatal, como ha venido haciendo el Ejecutivo madrileño en los últimos veinte años. Debido al «caos jurídico» generado por la gestión del Gobierno central y los «retrasos» en la convocatoria del Ministerio, que habitualmente se realizaba en febrero y este año no se publicó hasta finales de mayo, la Consejería exigió incluir un punto sobre auxiliares de conversación en la Conferencia Sectorial celebrada el pasado 3 junio para aclarar la situación, han indicado fuentes del departamento que dirige Mercedes Zarzalejo. En esa cita, varias comunidades autónomas exigieron a la ministra de Educación, Milagros Tolón, el compromiso de que el Ministerio de Trabajo no sancionara a las

regiones que participan en este programa y siguen todos los requisitos que marca Educación, algo que ya ocurrió en el curso 2025-26.

Tolón aseguró entonces que el conflicto entre ambos ministerios estaba resuelto, y afirmó que estaba «esperando que las comunidades autónomas pidan los auxiliares». Tras consultar a sus servicios jurídicos, la Consejería de Educación decidió retomar su participación en el programa para evitar perjuicios a sus beneficiarios, y en los días posteriores se dirigió formalmente a los técnicos ministeriales para confirmar su solicitud. Las reiteradas gestiones realizadas por la Consejería se han saldado con la negativa del Ministerio, que se ha limitado a comunicar que no resulta posible atender la solicitud de la Comunidad de Madrid por cuestiones técnicas.

Ante esta situación, el Gobierno regional ya trabaja en el diseño de su propio programa para dar continuidad a una iniciativa considerada como uno de los pilares fundamentales del proyecto bilingüe de la Comunidad de Madrid, en el que solo el curso pasado invirtió 28 millones de euros para sufragar la actividad de estos auxiliares en más de ochocientos centros educativos.

El Estado obliga a la Xunta a abandonar el programa

Por su parte, la Xunta de Galicia informa en un comunicado que el Gobierno «aboca a la Xunta a prescindir del programa de auxiliares de conversación el próximo curso, después de que el Ministerio de Educación acabe de reconocer por escrito a la Consellería de Educación, Ciencia, Universidades e FP que las inspecciones de Trabajo pueden continuar, exponiendo a Galicia a multas millonarias como las ya impuestas en otras comunidades autónomas».

El secretario general técnico de la Consellería, Manuel Vila, y la directora general de Ordenación e Innovación Educativa, Judith Fernández, participaron el pasado 3 de junio de manera telemática en la Conferencia Sectorial de Educación, donde se puso de manifiesto la «falta de voluntad del Ministerio por resolver un problema creado por ellos mismos, del que la Consellería viene advirtiendo desde hace meses y para la cual no ofrece ningún tipo de solución ni certezas jurídicas, como se le exigió en reiteradas ocasiones», añade el comunicado de la Xunta.

«Nos sentimos estafados y engañados por un Gobierno central que se lava las manos ante las incongruencias, irresponsabilidad y enfrentamiento entre dos ministerios de un mismo ejecutivo, el de Educación, en manos del PSOE, y el de Trabajo, en manos de Sumar», denunció el secretario general técnico, que reiteró que el Gobierno del Estado «es el único responsable» de que Galicia no pueda continuar con el programa. De hecho, expuso en la reunión que el Ministerio de Trabajo le acababa de reclamar a la Xunta nueva documentación sobre el expediente abierto en la provincia de A Coruña y que «podría derivar en multas con cargo al bolsillo de todos los gallegos pese a estar cumpliendo las bases del programa fijadas por el Ministerio de Educación».

Ante este escenario, la Xunta se ofreció a ceder al Gobierno los 4,8 M€ de fondos autonómicos que dedica cada curso al programa, de manera que fuera el Ministerio de Educación el que se encargara directamente de la incorporación de estas personas durante el próximo curso 2026-27. Esto, a la vista de las sentencias en otras comunidades, permitiría evitar las inspecciones de Trabajo, que solo se dirigen a los auxiliares que dependen de las comunidades y no a los del propio Ministerio.

Nuevo programa autonómico

Dado que la única respuesta obtenida por el Ministerio es el reconocimiento de que las inspecciones pueden continuar, el Gobierno gallego «va a seguir actuando con la máxima responsabilidad ante la ciudadanía y, por lo tanto, dedicará los 4,8 M€ del programa a nuevas acciones de carácter autonómico para mejorar las competencias lingüísticas del alumnado gallego, que está a la cabeza de España en inglés, según el informe EF», añade el comunicado.

La Xunta recuerda que el programa de auxiliares de conversación está diseñado por el Ministerio de Educación, que es quien marca los requisitos. El Gobierno gallego asegura que siempre ha cumplido con las condiciones fijadas desde el Estado y, además, se hace cargo de la mayor parte del coste del mismo asumiendo el 90% de su financiación. Las personas que participan en este programa no tienen la condición de trabajadores del Régimen General de la Seguridad Social, que ahora está exigiendo la Inspección de Trabajo. No obstante, cuentan con todas las coberturas y seguro médico, así como con un ingreso en concepto de ayuda para gastos de alojamiento y mantenimiento que sufraga la propia Xunta (4,8 M€ de los 5,2 M€ totales).

La descoordinación entre ministerios impide la continuidad temporal del programa en Murcia

En el caso de Murcia, la descoordinación entre los ministerios de Educación y de Trabajo impide la continuidad del programa el próximo curso, según el consejero de Educación y Formación Profesional, Víctor Marín. El titular de Educación indicó que «se trata de una medida adoptada debido a la inseguridad jurídica de este programa promovido por el Ministerio de Educación, que ha derivado en multas millonarias por parte de la Inspección de Trabajo a distintas comunidades, y por la imposibilidad de cumplir los plazos de convocatoria del Ministerio».

Marín recalcó que «la decisión de retirar el programa de las aulas de forma temporal se toma desde la responsabilidad, lo que no supone en ningún caso renunciar a nuestro compromiso con la enseñanza de

idiomas ni con la mejora de la competencia lingüística del alumnado de la Región”. El consejero detalló que el programa “se encuentra afectado por una profunda inseguridad jurídica derivada de la falta de coordinación entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Trabajo, que ha realizado inspecciones en distintas comunidades que han derivado en sanciones económicas millonarias, como 38 millones a la Comunidad de Madrid o 19 millones a la Comunidad Valenciana, por entender que la figura del auxiliar de conversación estaba contratada en fraude de ley debido a que entiende que existe una relación contractual entre los jóvenes y las administraciones”.

Desde la Región de Murcia se exigió en la Conferencia Sectorial de Educación la coordinación entre los ministerios implicados, para garantizar la continuidad del programa y una clarificación urgente de su marco jurídico, algo que no se ha cumplido, porque la convocatoria del programa que realiza el Ministerio está redactada en los mismos términos que el curso pasado. “Además, los plazos y condiciones de la convocatoria, que ha enviado el Ministerio este mes a las comunidades hacen que no sea posible nombrar a los auxiliares en el tiempo y la forma necesaria, generando dificultades de planificación, sobrecarga administrativa e incertidumbre en los centros”, lamentó Marín.

El consejero adelantó que “desde la Consejería hemos iniciado los trámites para reprogramar los fondos europeos que se venían destinando a este programa, con el objetivo de orientarlos hacia otras actuaciones que permitan a los centros educativos desarrollar actividades de inmersión lingüística con su alumnado. El objetivo es seguir apoyando el aprendizaje de idiomas, pero a través de fórmulas que ofrezcan mayor seguridad y estabilidad”. La Región cuenta con este programa desde hace 17 cursos. Este curso hay 270 auxiliares de conversación de inglés, francés, alemán, italiano y chino.

Agravio comparativo con Andalucía

Por otro lado, la consejera andaluza ha lamentado la suspensión del programa que, según ha explicado, responde a una intervención de oficio de la Inspección de Trabajo, que ha tenido lugar únicamente en Sevilla, generando una «situación jurídica que impide a Andalucía aplicar el programa en las condiciones previstas por el Ministerio de Educación». Castillo ha desmentido que el Gobierno andaluz haya optado por eliminar el programa, ni ha renunciado a su valor educativo y ha asegurado que se trata de una «consecuencia directa de una falta de coordinación entre los Ministerios de Educación, Exteriores y Trabajo», que ha provocado una «inseguridad jurídica» y ha impedido que se pueda continuar con el programa en las condiciones previstas.

La consejera ha subrayado que el diseño, convocatoria, selección y condiciones del programa dependen «exclusivamente del Gobierno central», quien establece las bases, determina el número de auxiliares asignados a cada comunidad y define el marco legal de participación. Esta situación supone un agravio comparativo, dado que el programa sigue desarrollándose en el resto de las comunidades en las mismas condiciones en las que viene implementándose desde su creación hace dos décadas.

Ante esta coyuntura, María del Carmen Castillo ha asegurado que «la Consejería no se ha quedado de brazos cruzados» y está trabajando en soluciones para garantizar la calidad educativa y el refuerzo de la competencia oral en lenguas extranjeras.

¿Quién cuida de quienes educan? Reflexiones sobre el bienestar docente y la calidad de la escuela **OPINIÓN**

Sabemos que el bienestar emocional del alumnado influye directamente en su aprendizaje. Sin embargo, pocas veces aplicamos esa misma reflexión a quienes tienen la responsabilidad de enseñar. Tal vez haya llegado el momento de preguntarnos quién cuida de quienes educan.

ÁLVARO MUÑOZ. Lunes, 29 de junio de 2026

Durante los últimos años, la salud mental y el bienestar emocional de niños y adolescentes han pasado a ocupar un lugar central en el discurso educativo. Hablamos de educación emocional, de convivencia positiva, de prevención del acoso y de la necesidad de construir entornos seguros en los que puedan desarrollarse de manera plena. Hemos asumido, con acierto, que aprender no consiste únicamente en adquirir conocimientos, sino que depende también de las condiciones afectivas, sociales y psicológicas en las que ese aprendizaje tiene lugar. Hoy nadie cuestiona que un alumno que convive con la ansiedad, el miedo o la sensación de no ser comprendido difícilmente podrá desplegar todo su potencial.

Sin embargo, mientras hemos ampliado nuestra mirada para atender con mayor sensibilidad las necesidades emocionales del alumnado, apenas nos hemos detenido a formular una pregunta igualmente necesaria: ¿qué ocurre con el bienestar de quienes educan?

La cuestión no es menor. Tampoco constituye una reivindicación corporativa ni una demanda orientada a obtener privilegios profesionales. Tiene que ver, más bien, con la calidad y la sostenibilidad del propio sistema

educativo. Porque resulta difícil imaginar escuelas emocionalmente saludables si ignoramos el estado de quienes sostienen, día tras día, buena parte de su funcionamiento cotidiano.

La profesión docente ha experimentado una transformación profunda en las últimas décadas. A la responsabilidad de enseñar se han ido incorporando nuevas exigencias relacionadas con la atención a la diversidad, la inclusión educativa, la integración de herramientas digitales, la innovación metodológica, la coordinación entre profesionales, la evaluación competencial o la relación cada vez más estrecha con las familias. Todo ello ha contribuido a enriquecer la tarea educativa y a ofrecer respuestas más ajustadas a las necesidades del alumnado. Sin embargo, también ha incrementado notablemente la complejidad de una profesión que ya de por sí exigía una elevada implicación personal.

Con frecuencia se observa la docencia únicamente desde su dimensión más visible: las horas de clase, las reuniones o las actividades que tienen lugar dentro del centro escolar. No obstante, existe una parte del trabajo educativo que permanece prácticamente oculta. Es el tiempo dedicado a preparar materiales, adaptar propuestas didácticas, corregir tareas, elaborar informes, revisar programaciones, coordinar actuaciones con otros profesionales o atender situaciones personales que requieren escucha y acompañamiento. Son tareas que raramente aparecen en los debates públicos sobre educación y que, sin embargo, forman parte inseparable de la práctica docente.

A ello se añade un elemento que distingue especialmente a esta profesión: su dimensión relacional. Enseñar supone trabajar con personas en etapas especialmente sensibles de su desarrollo. Implica convivir con alumnos que llegan al aula cargados de ilusiones, inseguridades, dificultades familiares, conflictos personales o necesidades específicas. Supone mediar, orientar, contener frustraciones, celebrar avances y detectar señales que, en ocasiones, trascienden ampliamente el rendimiento académico. Quienes educan no interactúan únicamente con contenidos curriculares; trabajan con trayectorias vitales en construcción.

Por este motivo, reducir el bienestar docente a una cuestión individual o privada supone ignorar una parte esencial del problema. El agotamiento profesional no aparece exclusivamente como consecuencia de una falta de resiliencia personal ni puede resolverse apelando únicamente a la vocación. La vocación constituye, sin duda, uno de los grandes motores de la enseñanza, pero no inmuniza frente al cansancio, la incertidumbre o el desgaste emocional. Pensar lo contrario ha contribuido a consolidar una imagen idealizada del profesorado según la cual el compromiso se mide en términos de disponibilidad permanente y capacidad ilimitada para asumir cualquier demanda.

Recuerdo que fue en los inicios de mi trayectoria docente cuando escuché una reflexión que, con el paso del tiempo, ha regresado a mi memoria en numerosas ocasiones. Durante una reunión de claustro, el director general del centro dedicó parte de su intervención a recordar algo que entonces me pareció tan sencillo como inesperado. Nos animó a desconectar durante los fines de semana, a evitar responder correos electrónicos fuera de la jornada laboral y a preservar espacios de descanso y vida personal. Lejos de interpretarlo como una renuncia a la responsabilidad profesional, defendía que cuidar de uno mismo constituía una condición necesaria para poder cuidar adecuadamente de los demás.

Confieso que entonces me sorprendió. Como tantos docentes que comienzan su trayectoria profesional, asociaba la entrega absoluta con la excelencia. Pensaba que estar siempre disponible era una demostración inequívoca de compromiso. Con el paso del tiempo, sin embargo, he regresado muchas veces a aquel recuerdo y he comprendido la profundidad de aquella reflexión.

Detrás de esas palabras no había una invitación a rebajar la exigencia ni a relativizar la importancia de nuestra tarea. Había, más bien, una determinada manera de entender el liderazgo educativo. Una convicción según la cual los centros escolares no pueden aspirar a construir comunidades sanas si ignoran las necesidades de quienes las integran. Porque nadie puede acompañar procesos complejos de aprendizaje desde el agotamiento permanente. Nadie puede sostener indefinidamente la escucha, la paciencia, la creatividad o la serenidad si la disponibilidad absoluta termina ocupando cada espacio de su vida personal.

Vivimos, además, en una sociedad marcada por la hiperconexión y la lógica de la inmediatez. Los límites entre el tiempo laboral y el tiempo personal se han vuelto cada vez más difusos. La posibilidad tecnológica de responder de manera instantánea ha terminado generando, en muchos contextos, una expectativa de accesibilidad continua. La escuela no ha permanecido ajena a esta realidad. Sin embargo, quizá convenga preguntarnos si esa disponibilidad permanente representa realmente una muestra de profesionalidad o si, por el contrario, constituye una dinámica difícilmente sostenible a largo plazo.

Cuidar del bienestar docente no significa rebajar expectativas ni disminuir el grado de compromiso exigible a quienes ejercen esta profesión. Significa reconocer que la calidad educativa depende también de las condiciones humanas en las que se desarrolla la enseñanza. Significa comprender que equipos cohesionados, liderazgos sensibles y entornos laborales respetuosos favorecen no solo el desarrollo profesional del profesorado, sino también experiencias educativas más positivas para el alumnado.

Resulta difícil enseñar a niños y adolescentes la importancia de reconocer sus emociones, pedir ayuda cuando la necesitan o establecer límites saludables si quienes les acompañamos cada día somos incapaces de aplicarnos esos mismos principios. La educación se transmite, en gran medida, a través del ejemplo. También

mediante la cultura institucional que construimos en nuestros centros y el modo en que nos relacionamos con quienes forman parte de ellos.

Tal vez haya llegado el momento de abandonar definitivamente ciertos relatos heroicos que, aun naciendo del reconocimiento hacia la profesión docente, terminan imponiendo modelos imposibles de sostener. Los maestros no necesitan convertirse en héroes capaces de soportarlo todo en silencio. Necesitan condiciones adecuadas para ejercer con rigor una tarea extraordinariamente compleja y profundamente humana. Necesitan tiempo para descansar, espacios para compartir dificultades, estructuras organizativas que favorezcan la colaboración y liderazgos capaces de recordar que el cuidado no es incompatible con la exigencia.

Porque la verdadera fortaleza de una escuela no se mide únicamente por sus resultados académicos, ni por el número de proyectos que desarrolla, ni por su capacidad para responder de manera inmediata a cualquier demanda. También se mide por la forma en que trata a quienes hacen posible, con discreción y constancia, el acto cotidiano de educar.

Quizá el gran desafío educativo de nuestro tiempo no consista solo en preguntarnos qué escuela queremos construir para nuestros alumnos, sino también qué condiciones estamos dispuestos a generar para quienes tienen la responsabilidad de acompañarlos cada día. Porque cuidar del bienestar docente no supone apartar la mirada del alumnado. Supone, precisamente, reconocer que ambos son inseparables.

Y es posible que la calidad de un sistema educativo dependa, más de lo que estamos dispuestos a admitir, de nuestra capacidad para comprender una idea tan sencilla como trascendente: que cuidar de quienes educan es, también, una manera de educar.

Álvaro Muñoz es maestro de Educación Infantil y Primaria.

Marea amarilla y marea verde diseñan sus movilizaciones para el inicio de curso

La escuela privada y concertada prepara también movilizaciones tras el verano en todo el país y sumará su marea amarilla a la marea verde ya anunciada por la escuela pública, con la que convivirá en el debate educativo de los próximos meses. Sindicatos, patronales y familias alertan de que la nueva ley de ratios en Infantil, especialmente en el tramo de 0 a 3 años, puede aprobarse sin financiación suficiente, sin atender a las particularidades del sector y con diferencias de trato respecto a la enseñanza pública.

MAGISTERIO Miércoles, 1 de julio de 2026

La escuela privada y concertada prepara un frente común para salir a la calle después del verano y sumarse a unas movilizaciones que, según el sector, recorrerán toda España. La protesta nacerá de sindicatos del profesorado, patronales de enseñanza y asociaciones de familias, unidos por la defensa de la libertad de enseñanza y por la voluntad de responder con una sola voz al nuevo escenario educativo.

Las organizaciones quieren, además, presentarse como una reacción coordinada frente a una reforma que consideran diseñada sin diálogo suficiente con todas las redes. En ese marco, buscan activar su propia agenda de presión y sumar la marea amarilla a la marea verde ya anunciada por la escuela pública, en un otoño que prevén especialmente intenso en el debate educativo.

La respuesta del sector

Los convocantes sostienen que la nueva ley de ratios se está planteando sin atender a las necesidades del conjunto de la red concertada y privada. Su principal crítica es que la reducción de ratios en Infantil, y en particular en el tramo de 0 a 3 años, se impulsa sin una planificación clara ni una dotación económica suficiente para aplicarla con garantías.

A su juicio, el debate no es solo técnico, sino también ideológico. Entienden que la reforma puede alterar el equilibrio del sistema educativo y abrir un nuevo frente entre quienes defienden reforzar la enseñanza pública y quienes reclaman que cualquier cambio tenga en cuenta también a la concertada y la privada. «No se puede hablar de mejora del sistema si se legisla de espaldas a una parte del alumnado y de los centros», señalan fuentes del sector.

La protesta por la exclusión de la concertada

A esa queja se suma otra que ha irritado especialmente a sindicatos: la exclusión del profesorado de la enseñanza concertada de la reducción de la jornada directiva de la que sí se beneficiarán los docentes de la pública. «Se está generando un trato desigual que no entendemos», lamentan fuentes de los convocantes.

Según esas mismas fuentes, la medida refuerza la sensación de que la reforma «vuelve a dejar fuera a la concertada» y de que se impulsa una mejora laboral para unos profesionales mientras otros quedan al margen. «Si se habla de igualdad de condiciones, la norma no puede discriminar entre redes», insisten.

El foco en el 0 a 3

Uno de los principales puntos de fricción está en la etapa de 0 a 3 años, donde el sector teme que la bajada de ratios se utilice para reordenar el mapa escolar sin una memoria económica suficiente. A juicio de los convocantes, el resultado podría ser una presión añadida sobre centros y familias si la medida no llega acompañada de recursos estables.

Las organizaciones ponen el acento en que la reforma afectaría de forma especial a una etapa en la que la oferta depende en gran medida de la planificación administrativa y de la viabilidad económica de cada centro. Por eso, insisten en que cualquier cambio debe negociarse con el conjunto del sector y con garantías presupuestarias. «No basta con anunciar ratios más bajas; hace falta financiación real para que eso sea posible», subrayan.

Madrid y el PP, en el punto de mira

La movilización no apunta solo al Gobierno central. Los convocantes también dirigen sus críticas al Partido Popular y, en concreto, a la Comunidad de Madrid, a la que acusan de defender «de boquilla» la libertad de enseñanza mientras en la práctica apuesta «exclusivamente por la creación de plazas públicas de cero a tres años».

Según denuncian, esa estrategia «rompe el equilibrio» dentro del sistema y limita la libertad de elección de las familias. Fuentes del sector aseguran que el mensaje de Madrid contradice el discurso político de defensa de la pluralidad educativa. «Hablan de libertad de enseñanza, pero los hechos van en otra dirección», resumen.

Un sentimiento de soledad

En ese contexto, las organizaciones convocantes afirman sentirse desamparadas. «Nos sentimos solos», admiten fuentes consultadas, que afean al PP que no quiera significarse en este debate y al Ejecutivo que, a su juicio, «quiere cargarse la privada y la concertada».

Las protestas, explican, buscan poner de manifiesto que la defensa de la escuela concertada y privada no es solo una cuestión corporativa, sino un elemento central del modelo educativo. «Si no se defiende la pluralidad, se debilita la libertad de enseñanza», sostienen.

Financiación e igualdad de trato

Otra de las denuncias se centra en la falta de financiación específica para acompañar la reforma. El sector afirma que no se puede pedir una bajada generalizada de ratios, o una mejora de condiciones para el profesorado, sin dotación económica suficiente, y acusa al Ejecutivo de impulsar cambios que no llegan al conjunto del sistema con criterios de equidad.

Las organizaciones sostienen que, sin recursos adicionales, la medida acabará trasladando costes a los centros y a las familias. También alertan de que la incertidumbre presupuestaria puede complicar la planificación del próximo curso y dejar en el aire la aplicación real de la norma en determinados territorios.

Un otoño caliente

En las próximas semanas, las organizaciones convocantes harán público su calendario de movilizaciones y buscarán sumar a profesorado, equipos directivos y familias en una misma estrategia de presión. La idea es convertir la marea verde de la escuela pública y la marea amarilla de la concertada y la privada en dos símbolos de un otoño caliente en el debate educativo español.

Ese calendario, avanzan, combinará actos, concentraciones y otras iniciativas todavía por concretar. La intención es mantener la presión durante todo el inicio del curso y situar la negociación de la nueva ley de ratios en el centro de la agenda política y mediática.

El decreto que regulará las ratios de 0 a 3 años, en consulta pública hasta el 10 de julio

El nuevo decreto que regulará las ratios del primer ciclo de Educación Infantil y bajará hasta un máximo de 4 bebés menores de un año por cuidadora y de 8 en las aulas de entre dos y tres años, se encuentra en consulta pública hasta el 10 de julio para recabar la opinión de las personas y organizaciones más representativas y potencialmente afectadas por la futura norma.

EFE.Jueves, 2 de julio de 2026

Según publica el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, el objetivo de la nueva ley –que no necesita convalidarse en las Cortes– es tener una «regulación básica común en todo el Estado de las condiciones en que se presta el servicio educativo en los centros, que garantice una mejora en las instalaciones y la relación entre alumnado/profesorado/unidad escolar».

Indica que tras 16 años en vigor del real decreto que establece los requisitos mínimos de los centros que imparten segundo ciclo de Infantil, Educación Primaria y Secundaria, es «oportuno» incluir los nuevos ratios que también contempla el proyecto de ley que está tramitando las Cortes para mejorar el desempeño de la profesión docente. En este sentido, el nuevo decreto además de incluir las nuevas ratios en primer ciclo de

Educación Infantil (4 bebés por educadora en las aulas con menores de un año, 6 en las de uno a dos años y 8 en las clases de dos a tres años), en segundo ciclo de Infantil (20 alumnos por docente) y en Bachillerato (30 alumnos por clase), también incorporará las relativas a Primaria y Secundaria (22 y 25 alumnos por clase, respectivamente).

No obstante, todas las ratios tendrán una entrada en vigor progresiva desde el curso 2027-28 al 2029-30: en el curso 2027-28 se aplicará a los primeros años de la etapa 0 a 3 años, de segundo ciclo de Infantil, de Primaria y de Secundaria y en los cursos posteriores irán adaptándose hasta 2029-30. Ese año también entrarán en vigor para las nuevas ratios de Bachillerato. Los sindicatos docentes de la enseñanza pública han aplaudido las medidas y el decreto aunque piden más celeridad en su implantación.

Sin embargo, Escuelas Católicas y los sindicatos de la enseñanza concertada han lamentado que las nuevas ratios en Infantil puedan suponer una carga económica que conlleve el cierre de muchas escuelas privadas de 0 a 3 años.



Estancada la implantación de la enfermería escolar, pese al aumento de los problemas de salud entre los escolares

El Sindicato de Enfermería (SATSE) ha lanzado una nueva advertencia sobre la ausencia generalizada de enfermeras escolares en los centros educativos españoles.

MIRANDA ESCOLAR. 25 de junio de 2026

Ha acusado tanto al Gobierno central como a las comunidades autónomas de no haber dado una respuesta adecuada al creciente número de problemas de salud que afectan a niños y adolescentes. Coincidiendo con el final del curso 2025-2026, la organización sindical sostiene que las administraciones sanitarias y educativas han fracasado en la implantación de una figura profesional que considera esencial para atender las nuevas necesidades sanitarias del alumnado y prevenir numerosos problemas de salud física y mental.

Según denuncia SATSE, pese a que en España han cursado estudios más de 8,3 millones de alumnos repartidos en más de 34.000 centros educativos públicos y privados, la inmensa mayoría de los colegios e institutos públicos sigue careciendo de una enfermera escolar. El sindicato considera que esta situación contrasta con la creciente complejidad de los problemas de salud presentes entre la población infantil y juvenil y con la importancia que adquiere la prevención y la educación sanitaria desde edades tempranas.

La organización profesional subraya que en los últimos años se ha producido un aumento significativo de enfermedades crónicas entre los menores, como el asma, las alergias o la diabetes, patologías que requieren una atención constante y especializada dentro del ámbito educativo. A ello se suman los efectos derivados de los cambios tecnológicos y ambientales, que han introducido nuevos desafíos para la salud de los más jóvenes y han incrementado la necesidad de contar con profesionales capacitados para intervenir de forma inmediata y continuada en los centros escolares.

SATSE pone igualmente el foco sobre el deterioro de la salud mental de los menores y adolescentes. El sindicato recuerda que cada vez son más frecuentes los casos relacionados con autolesiones, ideación suicida, trastornos de ansiedad y otros problemas psicológicos, a los que se añaden fenómenos como las adicciones tecnológicas, el uso abusivo de dispositivos electrónicos y las consecuencias derivadas del acoso escolar y el ciberacoso. La organización sostiene que la presencia permanente de enfermeras escolares permitiría una detección precoz de estas situaciones y facilitaría la coordinación con las familias y los servicios sanitarios.

La preocupación también se extiende a otros problemas que afectan a la infancia y la adolescencia, como el consumo de sustancias, entre ellas tabaco, cigarrillos electrónicos, alcohol y cannabis, así como los trastornos de la conducta alimentaria, el sedentarismo y la falta de actividad física. Desde el sindicato se insiste en que todos estos fenómenos exigen una estrategia preventiva sostenida y la incorporación de profesionales sanitarios especializados en el entorno escolar, una reivindicación que SATSE lleva años planteando sin éxito.

La organización sindical critica asimismo que los ministerios de Sanidad y Educación no estén contando con las enfermeras para desarrollar la red de Escuelas Promotoras de la Salud, una iniciativa impulsada para crear entornos educativos saludables y favorecer hábitos de vida beneficiosos para alumnos, profesores y personal no docente. A juicio del sindicato, las enfermeras escolares serían piezas clave para poner en marcha

programas estructurados destinados a promover el bienestar integral y prevenir enfermedades y conductas de riesgo entre la comunidad educativa.

SATSE sostiene que la ausencia de estas profesionales supone una oportunidad perdida para reforzar la educación sanitaria y la prevención en una etapa fundamental del desarrollo. El sindicato considera que las enfermeras escolares podrían desempeñar un papel esencial en ámbitos tan diversos como la atención a alumnos con enfermedades crónicas, la administración de tratamientos, la formación en hábitos saludables, la educación afectivo-sexual, la prevención de las adicciones y la detección temprana de situaciones de riesgo psicológico o social.

La reclamación del sindicato se produce en un contexto en el que diferentes colectivos profesionales y organizaciones sociales han intensificado sus demandas para extender esta figura a todos los centros educativos. En Castilla y León, por ejemplo, la Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha reunido más de 50.000 firmas para promover una iniciativa legislativa popular destinada a implantar la enfermería escolar en toda la comunidad autónoma. Según esta organización, las ratios actuales están muy alejadas de las existentes en otros países europeos y obligan a los docentes a asumir responsabilidades sanitarias para las que no están específicamente formados.

Las críticas también se han producido en comunidades autónomas como la valenciana, donde SATSE denunció recientemente que no se había contratado ninguna de las 300 enfermeras escolares comprometidas por la Administración autonómica desde 2023. El sindicato calificó entonces la situación de "fiasco" y lamentó que las medidas adoptadas se limitaran a facilitar un número de teléfono para contactar con los centros de salud, una solución que consideró insuficiente para cubrir las necesidades reales de los centros educativos.

Menos enfermeros

El debate sobre la enfermería escolar se enmarca además en un contexto más amplio de escasez de profesionales de enfermería en España. Diversos estudios y organizaciones profesionales vienen alertando de la sobrecarga asistencial y de las dificultades para cubrir plazas en hospitales y centros de salud. SATSE ha advertido en varias ocasiones de que una de cada cuatro enfermeras contempla abandonar la profesión durante la próxima década, una situación que podría agravar aún más el déficit estructural de personal sanitario.

Ante este escenario, el sindicato reclama una estrategia coordinada entre el Ministerio de Sanidad, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas para implantar de manera progresiva y homogénea la figura de la enfermera escolar en todos los centros educativos españoles. La organización sostiene que esta medida no solo permitiría responder a los nuevos retos sanitarios de la población infantil y juvenil, sino que contribuiría a mejorar la prevención, reducir las desigualdades en salud y reforzar la seguridad y el bienestar de millones de estudiantes.

Coincidiendo con el cierre del curso académico, SATSE considera que la falta de avances en este ámbito constituye una oportunidad desaprovechada y un nuevo ejemplo de la distancia existente entre los compromisos políticos y las necesidades reales de una población escolar cada vez más expuesta a enfermedades crónicas, problemas emocionales y conductas de riesgo. Para el sindicato, la presencia de enfermeras en las aulas ha dejado de ser una reivindicación corporativa para convertirse en una cuestión de salud pública y una necesidad creciente para el sistema educativo español.

Septiembre no espera: cómo desactivar el conflicto educativo valenciano **OPINIÓN**

El conflicto docente valenciano no está cerrado. Está en pausa. Y conviene decirlo con serenidad, pero también con claridad: una pausa no equivale a una solución.

Susana Sorribes Membrado. 29 de junio de 2026

La huelga indefinida del profesorado de la enseñanza pública no universitaria de la Comunitat Valenciana comenzó el 11 de mayo de 2026 y quedó suspendida el 11 de junio, tras 32 días de movilización, negociación intensa y desgaste acumulado en los centros educativos.

La consulta al profesorado dejó un mensaje complejo, pero muy elocuente: más de 30.000 docentes participaron; el 87% rechazó la propuesta global de la Generalitat y, al mismo tiempo, una mayoría optó por suspender temporalmente la huelga. Es decir, el profesorado no ha dado por resuelto el conflicto; ha concedido un margen. Ha elegido respirar, terminar el curso y mirar a septiembre con la expectativa de que durante el verano se produzcan hechos, no solo declaraciones.

La Administración ha puesto sobre la mesa una propuesta económicamente relevante: mejora salarial progresiva, reducción de ratios, incremento de plantillas, medidas de inclusión, infraestructuras, climatización y simplificación burocrática. También existe un acuerdo parcial firmado con ANPE y CSIF que contempla una subida de 200 euros mensuales en el complemento específico autonómico, distribuida en varios tramos, junto con seis días de libre disposición y el reconocimiento del derecho a la desconexión digital.

Pero el conflicto educativo valenciano no puede leerse solo en clave económica. Sería una lectura incompleta. Lo que ha ocurrido en las últimas semanas habla también de confianza, de tiempos, de reconocimiento profesional, de cansancio burocrático, de condiciones reales de trabajo y de modelo educativo. Una propuesta puede tener volumen presupuestario y, aun así, no generar adhesión si el profesorado no la percibe como inmediata, concreta y verificable.

Ahí está una de las claves. El calendario escolar del curso 2026-2027 fija el inicio de las clases el 9 de septiembre de 2026 para Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional. Ese dato convierte el verano en una ventana política y administrativa muy estrecha. Antes de septiembre deberían llegar señales visibles: aplicación real del primer tramo retributivo, medidas claras de reducción burocrática, planificación de plantillas, compromisos concretos en inclusión, relación pública de actuaciones en infraestructuras y climatización, y una mesa de seguimiento que no sea meramente formal.

La simplificación burocrática aparece como el primer terreno fértil para el acuerdo. Los sindicatos han reconocido que es el bloque con mayor consenso y el propio profesorado lo ha identificado como una prioridad. No es un asunto menor. La burocracia excesiva no solo consume tiempo; erosiona la vocación, aleja al docente del aula y convierte la gestión en una carrera permanente contra formularios, plataformas y plazos. Desburocratizar no es una concesión simbólica: es devolver tiempo educativo al sistema.

Las reivindicaciones docentes, además, no se limitan al salario. En los comunicados sindicales aparecen cuestiones como la reducción de ratios, la mejora de recursos, la salud laboral, las infraestructuras, la dignificación del personal no docente y el debate sobre la Ley 1/2024 de libertad educativa. Son demandas diversas, algunas de gestión inmediata y otras de mayor calado político e identitario. Precisamente por eso, la salida no puede descansar en una única medida ni en una única fotografía de acuerdo.

Ante este escenario, caben varios caminos. El primero, el más deseable, sería un acuerdo amplio antes de septiembre, con firma mayoritaria y calendario completo. Sería la mejor noticia para el sistema educativo valenciano, pero exige cesiones rápidas, coordinación presupuestaria y voluntad de todas las partes.

El segundo camino, probablemente el más realista, es un acuerdo parcial fuerte antes de agosto. No resolvería todo, pero podría desactivar la tensión si incluye medidas comprensibles, inmediatas y verificables: burocracia, primer tramo retributivo, plantillas de choque, inclusión e infraestructuras visibles. En política educativa, a veces no hace falta resolverlo todo de golpe; hace falta empezar por aquello que devuelve confianza.

El tercer escenario sería un verano de negociación sin resultados tangibles. Ese es el escenario que conviene evitar. Llegar a septiembre con la sensación de que nada ha cambiado podría reabrir el conflicto en el peor momento: el inicio de curso, cuando alumnado, familias, equipos directivos y profesorado necesitan estabilidad, organización y calma.

El cuarto escenario pasaría por revisar la metodología negociadora. No necesariamente desde la confrontación ni desde la búsqueda de culpables, sino desde una pregunta sencilla: ¿la mesa actual genera confianza suficiente para cerrar acuerdos? Si la respuesta es negativa, la Administración puede reforzar, rotar o ampliar la interlocución técnica, incorporar una figura de coordinación o crear una mesa de desbloqueo con presencia efectiva de Educación, Hacienda y Presidencia. A veces, cambiar el método evita agravar el conflicto. Y existe un quinto escenario, que debe formularse con prudencia: una mediación institucional reforzada y, solo si el bloqueo fuera persistente, una reordenación de la voz negociadora o de las responsabilidades políticas vinculadas al proceso. No debería plantearse como una derrota ni como una sanción personal, sino como una herramienta excepcional para recuperar confianza institucional. En educación, lo importante no es quién gana una negociación, sino qué gana el sistema educativo.

La Comunitat Valenciana necesita una paz educativa posible, no una paz retórica. Una paz basada en acuerdos cumplibles, seguimiento transparente y respeto a quienes sostienen cada día las aulas. La Administración debe ofrecer hechos antes de septiembre. Los sindicatos deben contribuir a que la reivindicación legítima no derive en un deterioro irreversible de la convivencia escolar. Y el conjunto de la comunidad educativa necesita volver a lo esencial: enseñar, aprender, acompañar y cuidar.

Porque septiembre no espera. Y el alumnado tampoco.

Susana Sorribes Membrado. Presidenta de INSnovaE

La nueva PAU mantiene un elevado nivel de aprobados, pero revela diferencias significativas entre regiones

Murcia, Andalucía y Extremadura encabezan las mejores notas medias de acceso, mientras Castilla y León vuelve a situarse entre las autonomías con mayor porcentaje de aprobados.

JOSÉ LUIS FERNÁNDEZ. 30 de junio de 2026

La primera edición de la nueva PAU, con un modelo de examen más competencial y menos optativo, confirma un ligero descenso general en las calificaciones sin alterar el elevado nivel de éxito de los estudiantes.

Así que, la primera edición de la nueva Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), celebrada en junio de 2026 bajo un modelo de evaluación renovado y más homogéneo en toda España, ha dejado un balance positivo para la inmensa mayoría del alumnado. Pese a las dudas que despertó la implantación del nuevo formato de examen —con menos opciones de elección, mayor peso del razonamiento y un enfoque más competencial—, los resultados publicados por las universidades y las administraciones educativas muestran que alrededor del 90 % de los estudiantes superó la fase obligatoria, aunque con diferencias apreciables entre comunidades autónomas tanto en porcentaje de aprobados como en las notas medias obtenidas.

A diferencia de otros sistemas de evaluación nacionales, España no dispone de un único organismo encargado de publicar los resultados de la PAU. Los datos oficiales son difundidos por las universidades organizadoras de las pruebas, las comisiones autonómicas de acceso a la universidad y las consejerías de Educación de cada comunidad autónoma. Posteriormente, esos resultados son recopilados por diversos organismos y medios especializados, permitiendo realizar una radiografía del rendimiento académico de los estudiantes en el conjunto del país.

Uno de los aspectos más destacados de esta convocatoria ha sido el mantenimiento de unas elevadas tasas de éxito pese al endurecimiento del modelo de examen. Las cifras agregadas muestran que la adaptación del alumnado al nuevo sistema ha sido mejor de lo previsto inicialmente, aunque prácticamente todas las universidades coinciden en señalar un ligero descenso de las calificaciones medias respecto a años anteriores, consecuencia del regreso a un formato menos flexible que el implantado durante la pandemia.

Según la recopilación elaborada a partir de los datos oficiales difundidos por las comunidades autónomas, la Región de Murcia obtuvo la nota media de acceso a la universidad más alta de España, con 7,68 puntos, situándose claramente por delante del resto de territorios. Le siguieron Andalucía, con una media de 7,50, Extremadura, con 7,49, y Asturias, que alcanzó los 7,44 puntos. Estas comunidades encabezaron el rendimiento académico global de los estudiantes en la fase de acceso, combinando las calificaciones obtenidas en Bachillerato con las alcanzadas en la PAU.

El liderazgo murciano confirma la consolidación de una tendencia observada durante los últimos cursos. Aunque la nota media de la fase obligatoria descendió inicialmente hasta 6,86 puntos, tras el proceso de revisión de exámenes la nota media de acceso volvió a situarse en torno a 7,17, mientras que el porcentaje definitivo de aprobados alcanzó aproximadamente el 95,7 %, según los datos oficiales difundidos por la Universidad de Murcia.

En Andalucía, los resultados también reflejan un elevado rendimiento, aunque las universidades reconocen que el nuevo modelo de examen tuvo cierta incidencia sobre las calificaciones. La Universidad de Córdoba, por ejemplo, informó de un descenso del porcentaje de aprobados desde el 93 % hasta el 91,15 %, mientras la nota media pasó de 7,608 a 7,571 puntos. El vicerrectorado de Estudiantes atribuyó esta ligera reducción a la menor capacidad de elección entre preguntas que caracteriza la nueva PAU, descartando que responda a una pérdida de nivel académico del alumnado.

Por comunidades autónomas, Castilla y León volvió a situarse entre los territorios con mejores porcentajes de aprobados del país. Los datos oficiales difundidos por las universidades públicas de la comunidad indican que superó la prueba el 98,14 % de los estudiantes presentados, uno de los porcentajes más elevados de toda España. No obstante, la nota media descendió hasta 7,46 puntos, aproximadamente seis décimas menos que el curso anterior, reflejando también el mayor nivel de exigencia de los nuevos exámenes.

En Castilla-La Mancha, los resultados mejoraron incluso respecto a la convocatoria precedente. La Universidad de Castilla-La Mancha informó de que 8.603 estudiantes, de un total de 8.881 presentados, superaron la fase obligatoria, lo que representa un 96,87 % de aprobados, por encima del 96,34 % registrado en 2025. Los mejores resultados correspondieron a los campus de Cuenca y Talavera de la Reina, ambos por encima del 97 %.

También Galicia registró una evolución favorable. La Comisión Interuniversitaria de Galicia (CIUG) informó de un 96,25 % de aprobados, mejorando ligeramente los registros de los dos años anteriores pese a las incidencias detectadas en algunos ejercicios, especialmente en el examen de Dibujo Técnico. La comunidad logró mantener uno de los porcentajes de éxito más elevados del país, aunque la convocatoria estuvo marcada por diversas reclamaciones relacionadas con errores en algunos enunciados.

En Cataluña, la publicación de resultados se produjo más tarde que en la mayoría de comunidades autónomas. Finalmente, el 95,68 % de los estudiantes superó la fase de acceso, con una nota media de 6,403 en la PAU y una nota media de acceso de 7,167 puntos. La Generalitat destacó que el examen de Matemáticas Científicas fue el más exigente de la convocatoria, con una media de apenas 4,18 puntos, la más baja desde 2008.

En la Comunidad Valenciana, las cifras oficiales reflejaron una nota media autonómica de 6,35 en la fase obligatoria y una nota media de acceso próxima a 7,21 puntos, con porcentajes de aprobados cercanos al 96 %. Algunas universidades, como la Miguel Hernández de Elche, incluso superaron esa media, alcanzando un 95,9 % de aprobados y una nota media de acceso de 7,30 puntos.

En Cantabria, la Universidad de Cantabria informó de un 91,6 % de aprobados en la fase general, con una nota media de 6,303 puntos, ligeramente inferior a la obtenida en 2025. Los responsables académicos atribuyeron igualmente esta disminución al nuevo diseño de las pruebas y recordaron que la nota definitiva de acceso depende también de las calificaciones obtenidas durante el Bachillerato.

Las diferencias territoriales responden, en buena medida, a la coexistencia de una estructura común con distintos modelos de organización universitaria. Aunque el Ministerio de Educación introdujo este año criterios de corrección más homogéneos y una mayor coordinación entre comunidades autónomas, cada distrito universitario continúa diseñando sus propios exámenes, circunstancia que explica parte de las variaciones observadas en porcentajes de aprobados y notas medias.

Los datos también reflejan que el regreso a un modelo de examen menos flexible no ha provocado un desplome del rendimiento académico. Durante los años posteriores a la pandemia, los estudiantes disponían de una mayor capacidad para elegir entre distintas preguntas dentro de cada ejercicio. La nueva PAU recupera un esquema más cerrado, obligando a demostrar competencias sobre un mayor número de contenidos y reduciendo las posibilidades de seleccionar únicamente aquellos temas mejor preparados. Universidades como Córdoba o Castilla y León consideran que este cambio explica la ligera caída generalizada de las calificaciones.

Otro de los aspectos destacados de esta convocatoria ha sido la elevada estabilidad del sistema. Pese a las diferencias entre comunidades, prácticamente todas las administraciones educativas coinciden en que el porcentaje global de aprobados continúa siendo muy elevado y que el nuevo modelo ha conseguido introducir una evaluación más orientada al razonamiento, la resolución de problemas y la aplicación práctica de conocimientos, objetivos perseguidos por la reforma impulsada este curso.

Los resultados de la PAU 2026 confirman así que la transición hacia un modelo más competencial no ha alterado de forma sustancial el acceso a la universidad española. Comunidades como Murcia, Andalucía, Extremadura y Asturias destacan por sus elevadas notas medias de acceso, mientras Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia y Cataluña sobresalen por mantener porcentajes de aprobados superiores al 95 %. Aunque el nuevo sistema ha introducido un mayor nivel de exigencia y ha reducido ligeramente las calificaciones medias, la primera edición de la renovada PAU demuestra que el alumnado español ha sido capaz de adaptarse con éxito a un modelo de evaluación concebido para medir no solo conocimientos memorísticos, sino también competencias, capacidad de análisis y razonamiento.

¿Cómo queda Madrid respecto al resto de España?

La Comunidad de Madrid volvió a situarse en 2026 entre las autonomías con mejores resultados de la PAU, aunque sin liderar el ranking nacional. Los datos oficiales presentados por las seis universidades públicas madrileñas indican que se presentaron cerca de 36.700 estudiantes a la fase obligatoria de la PAU. Aprobaron el 95,1 %, es decir, 34.921 alumnos. El porcentaje de aprobados descendió ligeramente respecto a 2025 (95,51 %), pero sigue siendo el cuarto mejor registro histórico de la comunidad.

En porcentaje de aprobados, Madrid se sitúa en la parte alta de la clasificación nacional, aunque varias comunidades la superan. Madrid presenta unos resultados claramente superiores a la media nacional, situada en torno al 90 % de aprobados, pero no ocupa el primer puesto.

En cuanto a las notas, Madrid tampoco lidera el ranking. Las mejores notas medias de acceso a la universidad corresponden a la Región de Murcia: 7,68; Andalucía: 7,50; Extremadura: 7,49 y Asturias: 7,44. En cambio, Madrid se mantiene en una posición intermedia-alta, sin alcanzar esas medias, aunque continúa situándose por encima de muchas comunidades gracias al elevado rendimiento de sus estudiantes y al peso de las calificaciones de Bachillerato.

Una PAU más exigente

Las universidades madrileñas destacaron además que la convocatoria de 2026 fue la primera en aplicar plenamente el nuevo modelo de PAU, caracterizado por una menor optatividad en los exámenes; mayor peso de las competencias y del razonamiento; criterios de corrección más homogéneos y penalización más uniforme de las faltas de ortografía. A pesar de ese incremento de la exigencia, Madrid consiguió mantener prácticamente intacta su tasa de aprobados.

En conjunto, los resultados sitúan a la Comunidad de Madrid entre las autonomías con mejor rendimiento académico de España. Aunque no alcanza los porcentajes de éxito de Castilla y León o Castilla-La Mancha ni las notas medias de acceso registradas en Murcia, Andalucía o Extremadura, mantiene un 95,1 % de aprobados, una cifra muy superior a la media nacional y que confirma la solidez del sistema educativo madrileño en el acceso a la universidad.

¡Qué bien vivís los docentes con tantas vacaciones!

Lo que no se ve de la docencia, una invitación a la realidad del mes de julio.

LUCÍA Y ROSMA YAGÜE MAYANS. 01 de julio de 2026

¡Abrimos el melón!

Llega el verano y, con él, una especie de ritual social tan predecible como el calor de julio. Basta con tomar un café en una terraza o participar en una reunión familiar para que aparezca la eterna frase lapidaria, habitualmente acompañada de una sonrisa irónica: “¡Qué bien vivís los docentes con tantas vacaciones!”. A esta afirmación le suele seguir un repertorio bien conocido por todos los que nos dedicamos a esto: “Tenéis horario de marqueses”, “A las cinco ya estáis en casa” o “¿De qué os quejáis si tenéis tres meses libres al año?”.

Aunque pensamos que no estamos obligadas a justificar nuestros períodos de descanso, ganados a pulso tras diez u once meses de intensa actividad intelectual y emocional,, sirva este artículo no como una disculpa, sino como una radiografía necesaria y fidedigna de la realidad del mundo educativo. Una realidad que, a menudo, es invisible para quien ve los toros desde la barrera.

Lo que no se ve

La jornada laboral de un docente no termina cuando suena el timbre. Detrás de cada hora de clase hay un trabajo invisible que consume tardes, fines de semana y, sí, también días de vacaciones.

Pensemos en esos maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria. Su labor va muchísimo más allá de cuidar niños. Dedicamos incontables horas en sus casas a programar unidades didácticas, diseñar proyectos y preparar manualidades atractivas. Es más, la realidad cotidiana nos muestra que, con excesiva frecuencia, son los propios docentes quienes terminan rascándose el bolsillo y gastando su propio dinero para comprar materiales con el único objetivo de que sus alumnos tengan un aula bonita, estimulante y acogedora.

Si nos trasladamos a las etapas de la ESO y Bachillerato, el panorama no es más relajado. Los profesores se enfrentan a la titánica tarea de preparar clases, diseñar exámenes, corregir montañas de pruebas y elaborar ejercicios extra de repaso para que nadie se quede atrás.

Tanto en una etapa como en otra, existe un factor crucial del que apenas se habla fuera del entorno escolar: las adaptaciones curriculares. La diversidad en las aulas actuales es inmensa. Atender a las necesidades educativas especiales de cada alumno para garantizar que el aprendizaje sea real y equitativo exige un esfuerzo de personalización que requiere horas de análisis, reuniones de departamento y diseño de materiales específicos.

Otro factor invisible: La burocracia

A todo este desgaste pedagógico hay que sumarle, además, el monstruo silencioso que nos ahoga día a día, la burocracia. En los últimos años, la labor docente se ha visto inundada por una marea interminable de papeleo, actas de reuniones, informes de evaluación competencial, planes de mejora, registros de incidencias y justificaciones documentales de cada paso que se da en el aula. Los profesores ya no solo educan, sino que actúan como administrativos de un sistema hiperregulado. Esta carga administrativa, lejos de aportar valor real al aprendizaje del alumno, roba un tiempo precioso que debería dedicarse a la preparación de las clases o a la atención individualizada, generando una frustración profunda y una sensación de llevar el trabajo a cuestras las 24 horas del día.

Vacaciones en julio ¿o no?

Y entonces llega el mes de julio, el epicentro del mito de las "vacaciones infinitas". Conviene recordar que el mes de julio es, a todos los efectos, un mes laborable para el profesorado. Además, si el centro educativo cuenta con escuela de verano, son muchos los docentes que tienen que estar al pie del cañón atendiendo al alumnado.

¿Y si no hay escuela de verano? Da exactamente igual. Julio es el mes de la organización pedagógica del curso siguiente. Existe la falsa creencia de que un profesor utiliza los mismos apuntes y los mismos materiales año tras año, como si la educación fuera una cadena de montaje. Nada más lejos de la realidad. El docente vocacional vive en una constante búsqueda de la innovación; cada año se revisan las metodologías, se adaptan los contenidos a los nuevos perfiles de alumnos y se diseñan proyectos desde cero. En educación, el inmovilismo es sinónimo de fracaso.

Una invitación a la realidad

Es muy fácil opinar desde el desconocimiento. Por eso, desde estas líneas, queremos lanzar una invitación abierta a cualquier persona que siga sosteniendo que el profesorado vive en unas vacaciones perpetuas. Les invitamos a que pasen tan solo una semana completa en un aula. Una semana gestionando la energía de 25 niños de Infantil, o intentando captar la atención de un grupo de Primaria, o lidiando con las complejidades

emocionales de un aula de Secundaria. Solo una semana. Que nos cuenten después si el sueldo y las vacaciones compensan el desgaste si no hay algo más detrás.

A los docentes nos apasiona nuestro trabajo. La educación es una de las profesiones más hermosas del mundo y nos sobra vocación, pero la sociedad debe entender que también es una profesión profundamente absorbente a nivel emocional. Gestionar las expectativas, los conflictos, las realidades familiares y el futuro de cientos de jóvenes deja una huella de cansancio psicológico que no se cura durmiendo un fin de semana.

Las vacaciones no son un privilegio injustificado, son una necesidad biológica y pedagógica para poder vaciar la mochila, resetear la mente y volver en septiembre con la energía desbordante que nuestros alumnos merecen. Menos mitos y más reconocimiento.

Así que... ¡Feliz verano a todos y nos vemos en septiembre! Ah, no, perdón, que al equipo directivo todavía le queda por delante todo el mes de julio.

Lucía y Rosma Yagüe Mayans son Docentes de Secundaria y Bachillerato.

Los alumnos más hiperconectados con redes criminales en internet son tres veces más propensos a cometer delitos violentos

La violencia juvenil no es un fenómeno aislado ni el resultado exclusivo de factores individuales como la pobreza, la edad o los antecedentes penales.

MIRANDA ESCOLAR. 02 de julio de 2026

Las relaciones sociales, las amistades y los entornos en los que se mueven los jóvenes desempeñan un papel decisivo en la aparición y reproducción de los delitos violentos. Esta es la principal conclusión de una investigación desarrollada por el Centro de Investigación sobre la Violencia del Instituto de Criminología de la Universidad de Cambridge, cuyos autores sostienen que los adolescentes más integrados en redes criminales son también quienes presentan un mayor riesgo de cometer delitos graves y, paradójicamente, de convertirse en víctimas de ellos. Los resultados sugieren que el análisis de estas conexiones podría permitir a las autoridades intervenir mucho antes de que se produzcan las situaciones más dramáticas.

El estudio, financiado por la Fundación Nuffield y dirigido por el profesor Paolo Campana, fue elaborado junto a las investigadoras Noemi Corsini, de la Universidad de Cambridge, y Cecilia Meneghini, de la Universidad de Exeter. Los investigadores analizaron más de 200.000 registros policiales correspondientes al condado británico de Cambridgeshire entre 2018 y 2021, un territorio que incluye las ciudades de Cambridge y Peterborough y varias zonas afectadas por la actividad de bandas organizadas dedicadas al tráfico de drogas conocidas como county lines. A partir de esos datos, los científicos reconstruyeron las relaciones existentes entre miles de sospechosos y víctimas para elaborar una especie de mapa de las redes criminales juveniles.

La principal novedad del trabajo reside en la identificación de un grupo reducido de adolescentes de entre 10 y 18 años que los investigadores denominan "superconectados". Se trata del 5 % de los jóvenes con mayor número de vínculos con otros sospechosos de delitos. Los resultados muestran que estos adolescentes tienen casi cinco veces más probabilidades de portar armas blancas que la media de jóvenes investigados por la policía. Además, son tres veces más propensos a cometer delitos violentos, siete veces más a participar en robos y hasta nueve veces más a estar implicados en actividades relacionadas con la delincuencia organizada.

Pero el estudio revela un fenómeno aún más inquietante. Los mismos jóvenes que aparecen como autores potenciales de delitos son también quienes presentan un mayor riesgo de convertirse en víctimas. Casi el 60 % de los adolescentes que sufrieron heridas relacionadas con ataques con cuchillo habían sido previamente sospechosos en otros delitos. En conjunto, cerca de uno de cada cuatro menores registrados como víctimas figuraba también como investigado en expedientes diferentes. La investigación dibuja así un escenario en el que las fronteras entre agresores y víctimas son mucho más difusas de lo que tradicionalmente se ha considerado.

Según el profesor Paolo Campana, las políticas tradicionales de prevención han tendido a analizar a los jóvenes de forma individual, prestando atención a variables como la situación familiar, los antecedentes o el nivel socioeconómico. Sin embargo, en su opinión, este enfoque ignora un elemento esencial: la dimensión social de la violencia. Los adolescentes no actúan aislados, sino que se encuentran inmersos en grupos de amigos, pandillas y redes de relaciones que condicionan profundamente sus comportamientos. "La violencia juvenil es un fenómeno profundamente social impulsado por las relaciones y los grupos de iguales", señala el investigador.

Para reconstruir estas conexiones, los científicos utilizaron un método relativamente sencillo. Cada vez que dos personas aparecían como sospechosas en un mismo delito, se establecía un vínculo entre ambas. La suma de

esas relaciones permitió construir auténticos mapas de las redes criminales. El análisis reveló que la mayoría de los jóvenes sospechosos mantenía entre una y tres conexiones con otros delincuentes. Sin embargo, los adolescentes pertenecientes al grupo más problemático acumulaban más de siete conexiones y algunos llegaban a registrar hasta 21 vínculos con otros sospechosos.

Los investigadores descubrieron además una relación casi matemática entre el número de conexiones y el riesgo de violencia. Cada nuevo vínculo con otro sospechoso incrementaba en torno a un 30 % la probabilidad de cometer delitos violentos y un 19 % el riesgo de participar en agresiones con arma blanca. Paralelamente, cada conexión adicional elevaba un 7 % las posibilidades de convertirse en víctima de violencia y un 11 % las probabilidades de sufrir heridas relacionadas con cuchillos. Estos resultados sugieren que la exposición continuada a determinados entornos delictivos multiplica tanto la probabilidad de ejercer la violencia como la de padecerla.

Los autores consideran que esta información podría utilizarse para crear sistemas de alerta temprana que permitieran priorizar las intervenciones de los servicios sociales, las fuerzas policiales y las organizaciones comunitarias. En lugar de esperar a que los jóvenes acumulen delitos graves, las autoridades podrían actuar cuando comienzan a integrarse en entornos de riesgo. Según Campana, intervenir en las primeras fases de incorporación a estas redes podría evitar tragedias futuras y salvar vidas.

El riesgo

Uno de los aspectos más innovadores del estudio es la propuesta de desarrollar una especie de "índice de riesgo relacional", capaz de identificar a los adolescentes más vulnerables en función de su posición dentro de las redes delictivas. Los investigadores consideran que estos sistemas podrían utilizarse para dirigir programas de apoyo psicológico, orientación educativa y mediación comunitaria hacia aquellos jóvenes con mayor probabilidad de verse implicados en hechos violentos.

Las implicaciones educativas del estudio son especialmente relevantes. Los investigadores sostienen que los centros escolares, los servicios juveniles y las organizaciones comunitarias deberían participar activamente en el intercambio de información y en la detección precoz de situaciones de riesgo. Comprender con quién se relaciona un adolescente y cuál es su posición dentro de determinadas redes puede resultar tan importante como conocer sus calificaciones académicas o sus antecedentes disciplinarios.

La investigación también pone de relieve la importancia de las relaciones entre menores y adultos implicados en actividades delictivas. Según los autores, la presencia de varios delincuentes adultos en el entorno de un adolescente constituye un indicador adicional de vulnerabilidad. Por ello, proponen utilizar este tipo de información para diseñar estrategias de intervención específicas y evaluar posteriormente si las medidas adoptadas consiguen alejar a los jóvenes de esas redes.

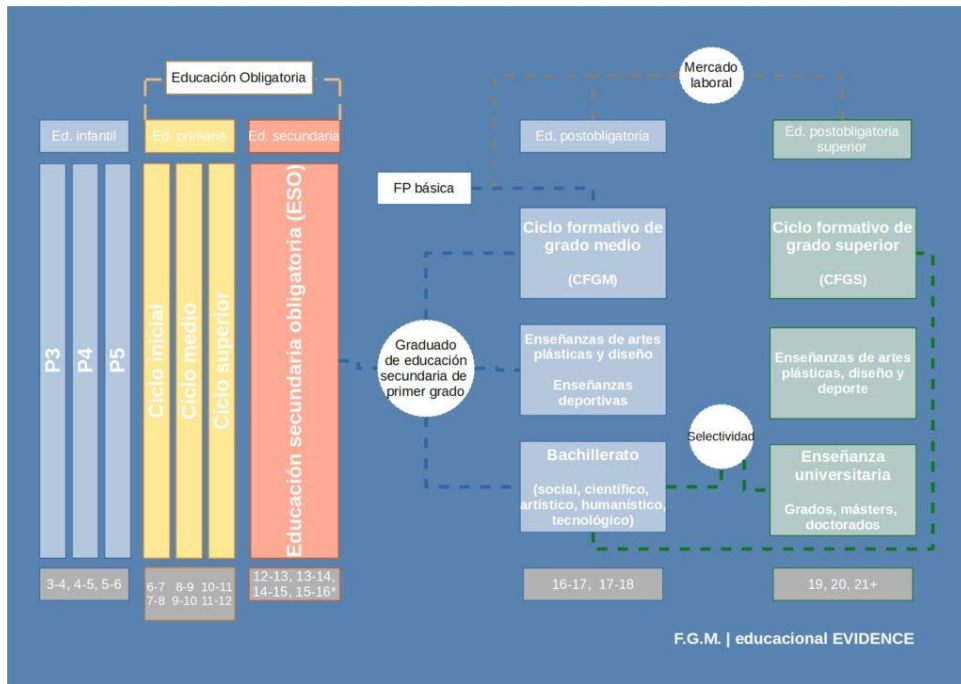
Aunque el estudio se centra en Cambridgeshire, los investigadores consideran que los patrones detectados son extrapolables a otras regiones británicas y a grandes áreas urbanas. De hecho, los resultados coinciden con investigaciones realizadas anteriormente en ciudades estadounidenses mediante técnicas similares de análisis de redes criminales. Los autores creen que los mecanismos sociales que alimentan la violencia juvenil presentan características comunes independientemente del país o del contexto geográfico.

El trabajo se suma a una línea de investigación que desde hace años viene desarrollando el Instituto de Criminología de Cambridge y que ha demostrado que una pequeña minoría de jóvenes concentra una parte desproporcionada de los delitos más graves. Estudios anteriores ya habían puesto de manifiesto que apenas un 4 % de los adolescentes era responsable de casi la mitad de las infracciones más serias y que muchos de estos comportamientos comenzaban antes de los doce años. Asimismo, otras investigaciones de la universidad británica habían concluido que la moral individual y los entornos sociales son elementos determinantes para explicar por qué algunos jóvenes nunca llegan a considerar el delito como una opción.

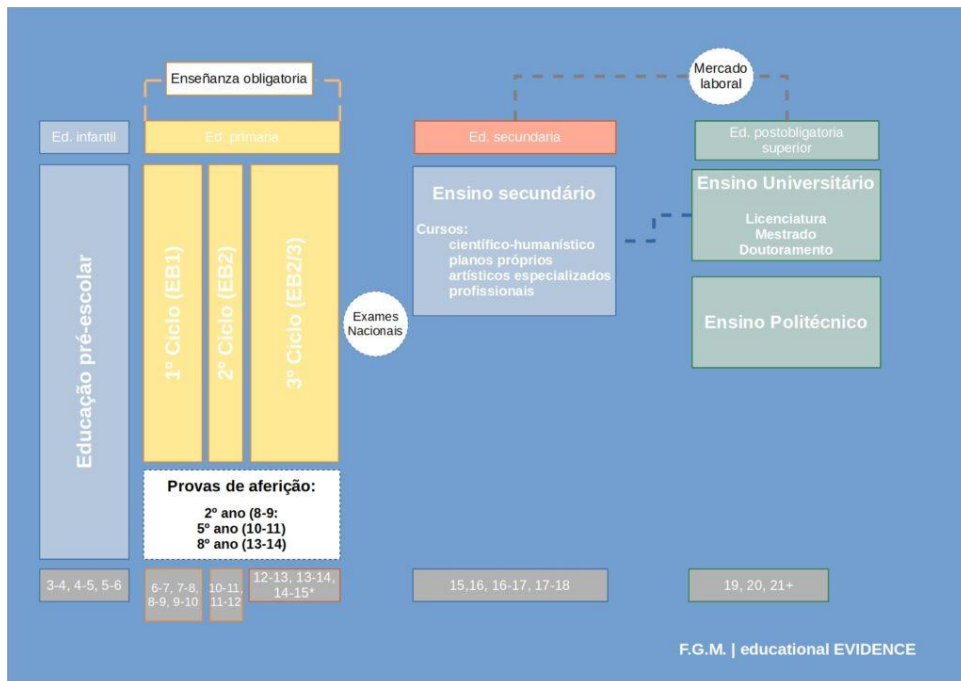
Para los investigadores, las conclusiones son claras: combatir la violencia juvenil exige dejar de mirar únicamente al individuo y prestar atención a las redes que lo rodean. "La violencia no ocurre en aislamiento, y abordar la violencia juvenil significa abordar las redes que la sostienen", resume Paolo Campana. Su propuesta pasa por desarrollar una capacidad compartida entre policías, escuelas, servicios sociales y organizaciones comunitarias para identificar esas conexiones y actuar antes de que las trayectorias delictivas se consoliden.

SISTEMAS EDUCATIVOS

ESPAÑA

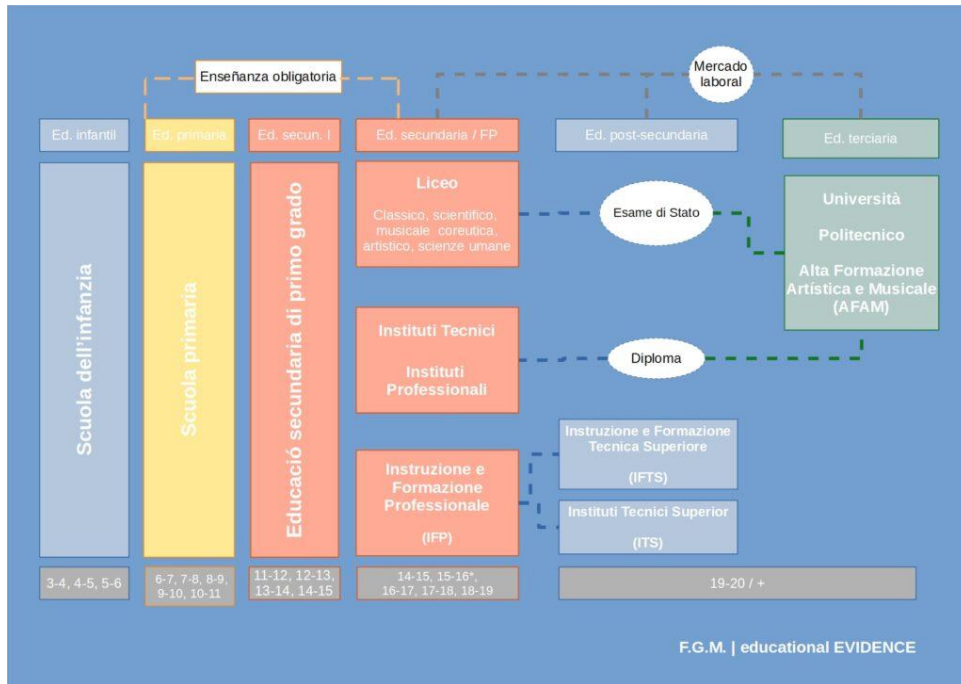


PORTUGAL



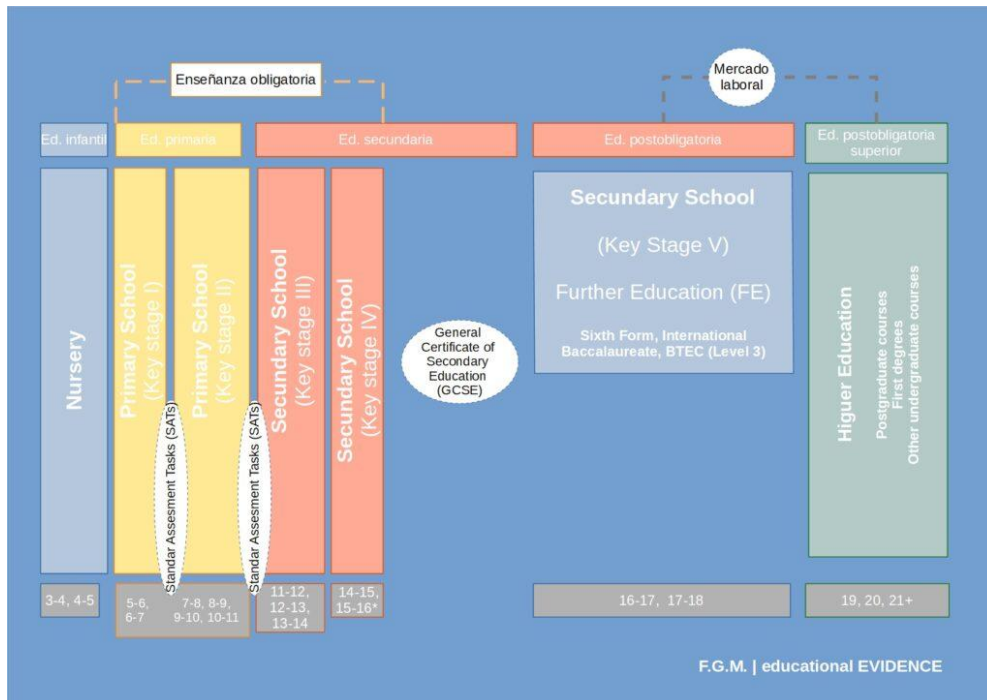
Fuente: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Perfil do Aluno 2021/2022

ITALIA

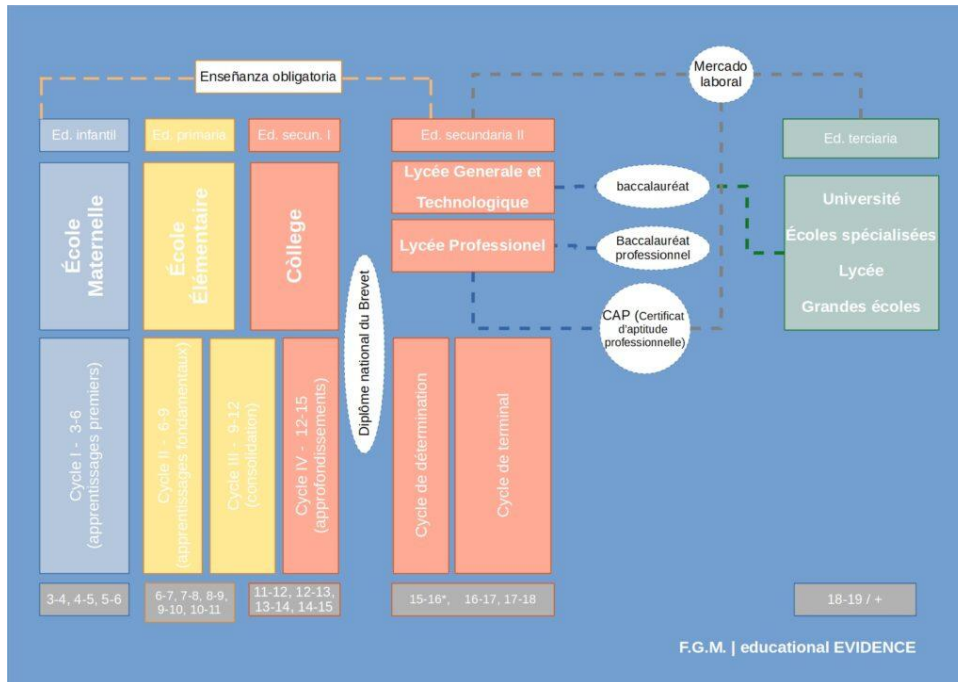


Fuente: Ministero dell'Istruzione e del Merito. Focus "Principali dati della scuola – Avvio Anno Scolastico 2023/2024".

REINO UNIDO



FRANCIA



Fuente: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. Repères et références statistiques 2023. Enseignements • Formation • Recherche

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

La lección que no estaba en el programa

Los mejores aprendizajes no siempre aparecen en la planificación. A veces nacen de una observación inesperada, de una pregunta de los alumnos o de un pequeño brote verde capaz de transformar una clase sobre lluvia ácida en una reflexión sobre la resiliencia, la esperanza y la capacidad de volver a empezar.

Sebastián Alberto Chiapella. 1 julio 2026

Cuando vi aquel pequeño brote verde creciendo en medio de un **ecosistema** que todos creíamos completamente destruido, entendí que el experimento todavía no había terminado. En realidad, recién estaba comenzando la enseñanza más importante de todo el proyecto.

Aquella mañana entré al laboratorio como lo hago todos los días para observar los distintos ensayos que realizamos con mis alumnos. Uno de ellos ya había cumplido su objetivo. Durante semanas habíamos visto cómo un pequeño ecosistema se deterioraba lentamente hasta quedar reducido a ramas secas, hojas marchitas y un paisaje donde parecía imposible que volviera a aparecer la vida, sin embargo, allí estaba, una planta había logrado abrirse camino entre todo aquello que parecía definitivamente perdido.

El experimento

La experiencia había comenzado varios meses antes con alumnos de 13 y 14 años. Nuestro propósito era comprender los efectos que puede producir la lluvia ácida sobre los ecosistemas.

Para eso construimos dos pequeños ambientes experimentales dentro de una pecera utilizando tierra, plantas y organismos que los propios alumnos trajeron desde sus casas. Buscábamos representar, de la manera más sencilla posible, el equilibrio que existe en cualquier ecosistema natural.

Para acelerar un proceso que en la naturaleza puede tardar años utilizamos ácido sulfúrico y ácido nítrico en concentraciones mucho mayores que las presentes en la lluvia ácida real. No pretendíamos reproducir exactamente el fenómeno natural, sino generar una situación extrema que permitiera observar sus consecuencias durante el tiempo que dura un proyecto escolar.

La alteración ambiental

Con el paso de las semanas comenzaron a aparecer los cambios, las hojas perdieron su color, los tallos se secaron y el ecosistema fue transformándose lentamente en un ambiente completamente degradado.

Los alumnos pudieron observar claramente cómo una alteración ambiental severa modifica un ecosistema. El contenido que nos habíamos propuesto enseñar estaba cumplido. Pero ocurrió algo que, en ese momento, parecía no tener demasiada importancia.

Yo seguí regando el ecosistema, no lo hacía porque esperara un resultado extraordinario, lo hacía porque después de muchos años estudiando biología aprendí que la vida posee una extraordinaria capacidad para persistir.

Las grandes extinciones que atravesó nuestro planeta demostraron que, incluso después de los eventos más devastadores, siempre existieron organismos capaces de sobrevivir y volver a empezar. Pensé que, mientras existiera una mínima posibilidad, valía la pena seguir cuidándolo y nunca imaginé que esa decisión terminaría cambiando completamente el sentido del proyecto.

Resiliencia

Cuando descubrí el pequeño brote verde entendí que tenía que mostrárselo a mis alumnos. En la clase siguiente nos reunimos nuevamente frente a la pecera, al principio todos guardaron silencio, después comenzaron las preguntas. ¿Cómo pudo sobrevivir si estaba lleno de ácido sulfúrico? Estaba todo muerto... pero pudo sobrevivir.

Aquellas preguntas marcaron el comienzo de una conversación que ninguno de nosotros había planificado. Ya no estábamos hablando solamente de lluvia ácida, estábamos hablando de la enorme capacidad que tiene la vida para volver a abrirse camino cuando todo parece perdido.

Les propuse entonces pensar que aquella planta también podía representar a las personas; les dije que todos, en algún momento, atravesamos situaciones difíciles. A veces sentimos que ya no quedan fuerzas para seguir adelante, sin embargo, muchas veces existe una pequeña semilla que permanece viva y que, con tiempo, ayuda y acompañamiento, vuelve a crecer.

Fue entonces cuando uno de los alumnos pidió la palabra, con mucha emoción contó que un familiar muy cercano había sufrido un accidente grave. Durante mucho tiempo la familia pensó que nunca volvería a recuperarse. Sin embargo, el acompañamiento de sus seres queridos y el trabajo de los profesionales de la salud hicieron posible que pudiera reconstruir su vida, volver a trabajar y reencontrarse con su familia.

Mientras todos lo escuchábamos comprendí que aquella pequeña planta había dejado de ser solamente un resultado biológico y se había convertido en una imagen concreta de la resiliencia.

Expectativa vs. realidad

Cuando comenzamos este proyecto queríamos enseñar cómo la contaminación puede alterar un ecosistema. Ese objetivo se cumplió. Los alumnos comprendieron qué es la lluvia ácida, cómo se produce y cuáles pueden ser sus consecuencias sobre los seres vivos.

Pero apareció un aprendizaje que no figuraba en ninguna planificación. Comprendimos que la naturaleza posee una enorme capacidad para recuperarse cuando encuentra las condiciones necesarias, y también que las personas muchas veces necesitamos exactamente lo mismo. Necesitamos tiempo, necesitamos que alguien crea en nosotros, necesitamos que alguien siga «regando» aun cuando todo parezca perdido.

Como docente, una de las cosas que más me apasiona de la ciencia es justamente esa capacidad que tiene para sorprendernos. Muchas veces creemos que un experimento termina cuando obtenemos los resultados esperados. Sin embargo, algunas experiencias continúan enseñándonos mucho después de haber cumplido sus objetivos. Aquella pequeña planta apareció cuando el experimento parecía terminado y quizás por eso mismo, nos dejó la enseñanza más profunda de todo el proyecto.

La lluvia ácida era el tema que figuraba en el programa, la resiliencia fue la lección que apareció después.

Sebastián Alberto Chiapella. Profesor en Ciencias Naturales

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

La otra cara de los exámenes: incertidumbre, sobreprotección y estrés

Es fundamental reforzarles en esta época aspectos que no sean los académicos, que no deleguen toda su autoestima únicamente en resultados de exámenes.

Conchita Sisí. 25-06-2026

Cada año, cuando llegan los exámenes finales, parece que todos hablamos de lo mismo: técnicas de estudio, planificación, concentración, descansos, sueño... Y sí, todo eso es importante. Sin embargo, como psicóloga, hay algo que observo con frecuencia en consulta y que va más allá de las horas de estudio o de la organización. Muchas veces, lo que más cuesta gestionar no son los exámenes en sí, sino todo lo que los rodea: las expectativas, el miedo a equivocarse, la presión por obtener buenos resultados o la sensación de que un examen va a determinar el futuro.

Es normal sentirse nervioso antes de una prueba importante, y es clave tener que en cuenta que el estrés no siempre es algo negativo. De hecho, cierta activación nos ayuda a rendir mejor. El problema aparece cuando esos nervios se convierten en una preocupación constante, cuando la mente empieza a anticipar catástrofes o cuando la nota acaba convirtiéndose en una medida del propio valor personal.

En estos casos, tanto los jóvenes como sus familias suelen preguntarse qué pueden hacer. Y aunque existen recomendaciones que siguen siendo válidas y que muchos conocemos: descansar, dormir bien, mantener rutinas, planificar el estudio, creo que hoy existen algunos desafíos que merecen una reflexión especial.

La incertidumbre

Si tuviera que señalar una de las cuestiones que más observo en adolescentes y jóvenes actualmente, probablemente sería esta: nos cuesta cada vez más tolerar la incertidumbre. Muchos estudiantes llegan a los exámenes buscando certezas imposibles. Quieren saber si aprobarán, si han estudiado suficiente, si la carrera que han elegido es la correcta o si la nota que obtengan les permitirá alcanzar sus objetivos. Pero los exámenes, como muchas otras situaciones de la vida, no ofrecen garantías. Y ahí aparece uno de los aprendizajes más importantes que podemos transmitirles: no siempre podemos controlar el resultado, pero sí podemos decidir cómo afrontar el proceso. Aprender a convivir con esa incertidumbre, sin intentar eliminarla constantemente, es algo que tiene un impacto directo en nuestros niveles de ansiedad a largo plazo.

La presión de los padres/familiares

Las familias viven estos momentos con tanta intensidad como los propios estudiantes. Es lógico. Cuando queremos a alguien, sufrimos cuando le vemos preocupado y deseamos que le vaya bien. Sin embargo, a veces, sin darnos cuenta, podemos terminar aumentando precisamente la presión que intentamos aliviar. Es fundamental reforzarles en esta época aspectos que no sean los académicos, que no deleguen toda su autoestima únicamente en resultados de exámenes.

Preguntar varias veces al día cuánto ha estudiado, insistir constantemente en la importancia de las notas o mostrar una preocupación excesiva suele transmitir un mensaje que muchos jóvenes interpretan de forma muy sencilla: "Esto es muy importante. No puedes fallar". Y cuando alguien siente que no puede fallar, la ansiedad suele aumentar. Acompañar no significa supervisar cada paso. Significa estar disponible, escuchar, interesarse y ofrecer apoyo, pero sin convertirnos en una especie de examinador adicional dentro de casa.

La sobreprotección

Otro aspecto que observo con frecuencia es la dificultad que tenemos los adultos para tolerar el malestar de los jóvenes. Queremos evitarles la frustración, el error, la decepción o el miedo. Sin embargo, a veces olvidamos que enfrentarse a pequeñas dosis de frustración forma parte del aprendizaje. Suspender un examen, equivocarse en una decisión o descubrir que algo no ha salido como esperábamos son experiencias desagradables, pero también son oportunidades para desarrollar recursos de afrontamiento.

Observo los mismos problemas en consulta en jóvenes cuyos padres han sido negligentes que en aquellos que han tenido una crianza sobreprotectora.

Cuando intentamos eliminar cualquier dificultad de su camino, podemos transmitirles: "No creo que puedas manejar esto por ti mismo".

La toma de decisiones

Quizá una de las tareas más difíciles para muchas familias sea esta: dejar espacio para que los jóvenes decidan. No porque siempre vayan a elegir bien. De hecho, a veces elegirán mal. Es clave que puedan equivocarse por sí mismos, lo necesitan para desarrollar autonomía, esté bien o mal tomada, una decisión puede definir nuestra autoestima y seguridad.

Las familias pueden orientar, compartir su experiencia y ofrecer consejo. Lo que resulta más complicado es aceptar que, en determinadas ocasiones, los estudiantes tendrán que equivocarse para aprender.

Un examen no define a una persona

En consulta escucho con frecuencia frases como "si suspendo, habré fracasado" o "si no consigo esta nota, todo habrá sido inútil". Entiendo perfectamente de dónde vienen estos pensamientos. Vivimos en una sociedad muy orientada al rendimiento y a los resultados. Sin embargo, conviene recordar algo que a veces olvidamos: un examen evalúa conocimientos en un momento concreto. No mide la inteligencia, la capacidad de adaptación, la creatividad, la empatía, la responsabilidad o la fortaleza emocional de una persona. Las notas importan. Por supuesto que importan. Pero no dicen todo lo que hay que saber sobre alguien. Quizá el mejor mensaje que podemos transmitir a los jóvenes durante estas semanas sea precisamente ese: que hagan todo

lo que esté en su mano, que se esfuercen y se comprometan con sus objetivos, pero que recuerden que su valor como personas no depende de una calificación.

Conchita Sisí -Directora del Grado en Psicología en UNIE Universidad-