



[Educación apuesta por "derribar el círculo de la pobreza" a través de una acción educativa transformadora desde Infantil](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno cuestiona la legalidad del decreto de admisión de alumnos que recupera el distrito único](#) **LAS PROVINCIAS**

[El 25% de los nuevos profesores de ESO salen de cuatro másteres 'online' privados, un auge que inquieta a varias autonomías](#) **ELDIARIO.es**

[Déficit de atención, ansiedad y autolesiones, problemas de salud mental en las aulas de la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Uno de cada cinco menores ha sufrido abusos sexuales](#) **DEIA**

[La escuela o la barbarie](#) **EL PAÍS**

[Las carreras con más salidas y mejor sueldo a los cuatro años de graduarse](#) **EL DEBATE**

[El PSOE prefiere ventiladores y ventilación cruzada en la escuela frente al aire acondicionado para combatir el calor](#) **EUROPA PRESS**

[Cuadernos Rubio celebra el centenario del nacimiento de su creador, Ramón Rubio, que defendió "hacer fácil lo difícil"](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La asignatura pendiente de los colegios: «Las aulas son un hervidero»](#) **SUR**

[Los colegios privados y concertados reducen la repetición de curso hasta casi eliminarla: "Debe ser absolutamente residual"](#) **EL PAÍS**

[Admitido a trámite el recurso de Compromís contra el distrito único](#) **EUROPA PRESS**

[Uno de cada tres jóvenes españoles se siente solo](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Navarra: los actos de elección de plazas de personal docente para el curso 2024-2025 se realizarán en agosto](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[La política educativa y la escuela concertada: salir del letargo](#) **EL PAÍS**

[Los estudiantes españoles de 15 años que ya saben en PISA que van a abandonar los estudios](#) **EL DEBATE**

[Los errores en los enunciados de las pruebas se repiten en la EVAU: pocos ojos para evitar filtraciones](#) **EL PAÍS**

[Gobierno aprueba la nueva Selectividad con criterios de corrección comunes y que vuelve a llamarse PAU](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno endurece la Selectividad desde 2025 tras 5 años de facilidades: "La opcionalidad no implicará estudiar menos"](#) **EL MUNDO**

[Así será la PAU, la nueva Selectividad: habrá criterios comunes en el formato y corrección y se bajará la nota por faltas de ortografía](#) **ABC**

[Así será la nueva Selectividad que ha aprobado el Gobierno y que comenzará el próximo curso](#) **EL DEBATE**

[Entre cuatro y nueve exámenes y un intento de hacerla más homogénea: así será la nueva Selectividad](#) **ELDIARIO.es**

[Las 10 claves de la PAU, la nueva Selectividad que ha aprobado este martes el Gobierno](#) **EL PAÍS**

[Educación eliminará los criterios que discriminen por origen, raza o situación social en la admisión de alumnos](#) **EL MUNDO Comunitat Valenciana**

[Los rectores, satisfechos con la nueva Selectividad: "Ni se vuelve a la rigidez prepandemia ni se flexibiliza en exceso"](#) **EUROPA PRESS**

[La EBAU, el nuevo elemento de fricción entre el Gobierno y oposición](#) **EL DEBATE**

[Los sindicatos dan la espalda a Educación en la Orden de Recursos Humanos para el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Educación rectifica y revisará los criterios de admisión a los colegios valencianos que sean discriminatorios](#) **EL PAÍS**

[Notas de la EvAU en Navarra 2024 | Resultados de los exámenes: récord de aprobados, el 98,41%](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[El 98% de los que se presentaron a la Evau en Aragón han aprobado](#) **HERALDO**

[Sindicatos rechazan el proyecto de modificación del Real Decreto de requisitos mínimos de los centros educativos](#) **EUROPA PRESS**

[El Gobierno exige a Madrid, Comunidad Valenciana y Baleares que corrijan normas educativas por contravenir la Lomloe](#) **EL PAÍS**

[Los rectores admiten una "elevación ficticia" de las notas de corte con la actual EBAU por su flexibilidad en "exceso"](#) **EUROPA PRESS**

[¿Por qué dos de cada diez estudiantes universitarios abandonan sus estudios?](#) **THE CONVERSATION**

[Evaluación por competencias en el comentario de texto: ¿cómo aplicarla en la EBAU?](#) **THE CONVERSATION**

[Transformando la formación docente a través del 'hackathon' educativo](#) **THE CONVERSATION**

[Los jóvenes españoles, entre los europeos que menos creen en la meritocracia](#) **MAGISTERIO**

[Un Bachillerato "muy parecido" en las comunidades del PP facilitará una EBAU única, según Lucas](#) **MAGISTERIO**

[Denuncian el veto a las mujeres pensadoras en el Bachillerato y en las PAU de Filosofía](#) **MAGISTERIO**

[Para qué la Alta Inspección](#) **MAGISTERIO**

[Menores, móviles y salud mental: correlación no es causalidad](#) **educational EVIDENCE**

[Màrius Serra: "El sistema educativo debería recuperar algunos de los objetivos tradicionales"](#) **educational EVIDENCE**

[El DUA, ¿sí o no?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Construir centros educativos para el bienestar](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[La evaluación competencial: algunas incoherencias del sistema](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[El Opus Dei y la educación: un negocio de 1.000 millones de euros al año](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[José Manuel Bar Cendón, Secretario de Estado de Educación: «los docentes son los que hacen realidad la reforma educativa, no nos engañemos; sin su compromiso, ilusión y trabajo no hay reforma posible»](#)

**Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

[Salir de la «Uni» sin haber hecho prácticas](#) **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

**Confeción: José Antonio Martínez**

## europapress.es

### Educación apuesta por "derribar el círculo de la pobreza" a través de una acción educativa transformadora desde Infantil

MADRID, 7 Jun. (EUROPA PRESS) - El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha mostrado el compromiso del Ministerio "con la necesidad de luchar entre todos para derribar el perverso círculo de la pobreza a través de una acción educativa transformadora desde la primera infancia".

Así lo ha manifestado este viernes Bar durante su intervención en la jornada 'La Educación que vence a la pobreza', organizada por la Fundación Bofill y la Plataforma de Infancia en el Círculo de Bellas Artes de Madrid.

"Un compromiso con cada niño, cada niña, cada familia y cada comunidad que luchan por conseguir un futuro mejor", ha expresado Bar, que ha recalcado la importancia de poner el foco "en la inclusión y en la no discriminación" en la educación.

El secretario de Estado ha recordado la "firme voluntad" del Ministerio de seguir apostando "por un marco normativo y por una práctica que promueva una educación más equitativa e inclusiva, tanto desde el punto de vista individual, como social y territorial".

El número 2 de Pilar Alegría ha incidido en que "la educación se produce en la escuela y en las aulas, pero no sólo ahí". "No podemos sentirnos satisfechos de haber respondido al derecho a la educación de nuestros niños y niñas simplemente porque los hemos escolarizado", ha dicho.

Así, Bar ha afirmado que "la verdadera educación va mucho más allá de la escolarización" y que "debe incluir aspectos como el aprendizaje a lo largo de la vida, el acceso a recursos culturales y tecnológicos, los servicios complementarios o la creación de entornos que promuevan el desarrollo integral de las personas", así como "tener en cuenta y cuidar el valor de los entornos familiares como entornos de aprendizaje".



## **LAS PROVINCIAS**

### **El Gobierno cuestiona la legalidad del decreto de admisión de alumnos que recupera el distrito único**

*El ministerio envía una carta a la conselleria en la que se enumeran siete aspectos que provocan «discrepancias» con la normativa básica estatal*

Europa Press y Joaquín Batista. Valencia. Viernes, 7 de junio 2024,

El Ministerio de Educación ha remitido una carta de colaboración a la conselleria en la que se advierte de que el decreto de admisión de alumnos diseñado por el nuevo equipo del PP «contempla ciertos aspectos que levantan discrepancias con la normativa básica». Se trata de un primer paso para tratar de solventar desavenencias sobre cuestiones legales sin tener que recurrir a la vía judicial. La administración autonómica deberá responder a siete observaciones distintas, de las que sólo ha trascendido una.

La principal novedad de la norma valenciana es la recuperación del distrito único de escolarización, que en la práctica diluye la preferencia en el acceso que tenían los alumnos cuyos padres residían o trabajaban en las proximidades del centro escolar, que se determinaba con la división de los términos municipales más grandes en áreas de influencia. Por ejemplo, Valencia tenía 21 zonas.

Con la nueva regulación, que ha marcado la admisión del próximo curso (y de los siguientes, si no hay cambios), los diez puntos que se otorgaban por este criterio los pueden conseguir familias de toda la localidad, aunque su vivienda se sitúe en el otro extremo. Cabe recordar que sólo se activa la baremación cuando un colegio tiene más solicitudes para entrar que plazas disponibles.

Aunque el distrito único ya funcionó en la Comunitat durante el anterior mandato del PP, la normativa básica era la Lomce, que no planteaba reparos a este modelo de organización de la admisión. Ahora el marco estatal es la Lomloe, la Ley Celaá, que sí entra en la cuestión. Por un lado, destaca que la proximidad al domicilio debe ser un criterio de puntuación básico -algo que cumple el decreto-, aunque también establece que «las áreas de influencia se determinarán, oídas las administraciones locales, de modo que permitan garantizar la aplicación efectiva de los criterios prioritarios de proximidad al domicilio y cubran en lo posible una población socialmente heterogénea». La clave está en esa eficacia de la cercanía entre la vivienda y la escuela.

Por su parte, desde la administración autonómica han señalado que se están estudiando las observaciones planteadas, al tiempo que aseveran que el decreto «se ajusta a la legislación estatal vigente».

Según han explicado a Europa Press fuentes conocedoras, la misiva del ministerio fue remitida el día 3 de junio y, por tanto, está al margen de la denuncia de la Confederación de AMPAS Gonzalo Anaya sobre cómo se está aplicando en algunos colegios de la Comunitat el punto extra de circunstancia específica, aspecto que también está investigando el Síndic de Greuges tras una queja de la citada organización. Este aspecto, recalcan las mismas fuentes, es competencia de la Generalitat y, por tanto, de la Conselleria de Educación, a través de su servicio de inspección.

La existencia de la carta fue avanzada por Radio Valencia Cadena SER, que también informó de que el ministerio se reserva la posibilidad de presentar un requerimiento (que abriría la vía judicial) en caso de que la respuesta valenciana no resulte satisfactoria. También se ha señalado que se han producido conversaciones a nivel técnico sobre los cuestionamientos que se plantean a la normativa.

Por su parte, fuentes de la Conselleria de Educación confirman que la Dirección General de Centros Docentes ha recibido la carta con siete recomendaciones, y que el departamento está abierto «a cualquier colaboración que revierta en la mejora de la educación en la Comunitat Valenciana».

Además, añaden que están estudiando las observaciones, aunque recalcan que «la regulación del proceso de admisión autonómico se ajusta a la legislación estatal vigente». En este sentido, ponen como ejemplo la indicación del ministerio de que se recoja entre los criterios contemplados la condición de violencia de género y del terrorismo, dos aspectos que se encuentran ya entre las circunstancias de acceso preferente, sin necesidad de pasar por la baremación, «de forma que ese alumnado está más que protegido».

Además, afirman que contestarán al ministerio «en tiempo y forma» y recuerdan que el actual decreto de admisión «ha favorecido el aumento de puntos en cuestiones esenciales como las rentas bajas, pasando de 3,5 a 7». También indican que se ha incrementado la puntuación por ser beneficiario de la Renta Valenciana de Inclusión (de 4 a 7 puntos), la de las familias monoparentales (ídem) y que se ha incluido por primera vez al alumnado nacido en parto múltiple.

## El 25% de los nuevos profesores de ESO salen de cuatro másteres 'online' privados, un auge que inquieta a varias autonomías

Solo la riojana UNIR concede uno de cada diez títulos en España, una concentración que ha empujado a Catalunya, Galicia, Castilla-La Mancha o Aragón a priorizar los estudiantes de sus campus públicos

Pau Rodríguez / Victòria Oliveres. Barcelona 07/06/2024

Cada año salen de las universidades españolas miles de futuros profesores de educación Secundaria. Son los que superan el máster de Profesorado, que habilita para dar clase en la ESO y Bachillerato, unas promociones en las que los campus privados a distancia han ganado tal peso que algunas administraciones autonómicas han comenzado a expresar su inquietud.

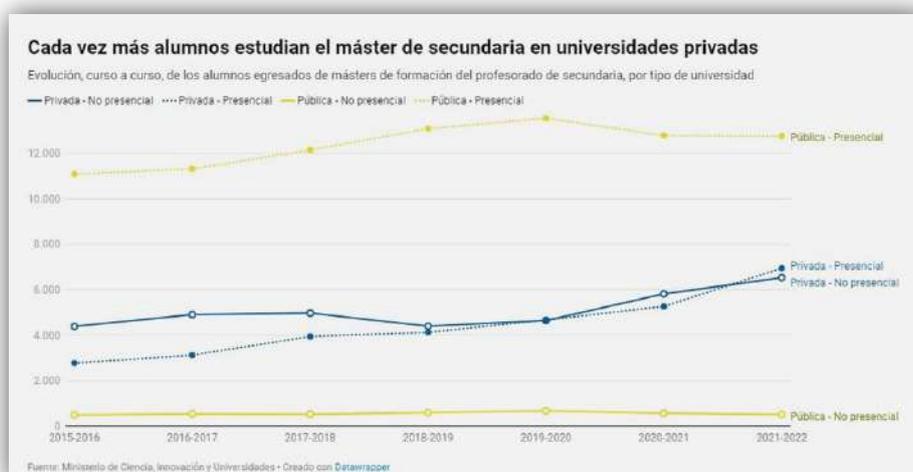
De los más de 26.000 titulados en 2022, según los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, casi un 25% salieron de solo cuatro universidades privadas a distancia. Solo la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), que lidera el ranking, facturó ese año 2.973 titulados, el 11,1% del total en España. Es decir, que uno de cada diez títulos se expidió desde este campus propiedad de la empresa Proeduca, una auténtica multinacional académica con su matriz en España y que cotiza en bolsa.

La siguiente en la lista es la Internacional Valenciana (VIU), también *online* y privada, del grupo Planeta, con 2.094 estudiantes que acabaron el máster en 2022. A mucha distancia de ellas, con menos de la mitad de egresados, aparecen la pública Universitat de València (UV), con 949; la privada a distancia Isabel de Castilla (UI1), con 937, o la pública Universidad de Granada (UGR), con 908. La UNED, la pública a distancia, tiene 519.

Además, a la lista de privadas *online* habrá que añadir pronto otra de nueva creación. Es la andaluza Universidad Tecnológica del Atlántico-Mediterráneo (UTAMED), propiedad del fondo de capital riesgo de Estados Unidos KKR, que también ofertará el máster de Profesorado.

Este fenómeno, según las distintas fuentes consultadas, se explica por varias razones, desde la creciente demanda de estos estudios, para los que las facultades presenciales no ofertan plazas suficientes, hasta la falta de profesorado universitario para darle respuesta. Pero también debido a las facilidades que supone cursar los estudios a través de internet para unos alumnos que en muchas ocasiones deben compaginarlos con un empleo.

En general, sumando todas las facultades, las cifras arrojan un aumento de los titulados del máster de Profesorado en España de más de un 40% desde el curso 2015-2016. Un crecimiento en el que concretamente las privadas han jugado un papel determinante. No solo los campus a distancia, que han pasado de 4.400 a 5.500 titulados, sino también en los presenciales, con la apertura de estos estudios en campus privados como la Universidad del Atlántico Medio (UNAM) de Las Palmas o la Internacional Villanueva de Madrid. De hecho, por primera vez el conjunto de privadas supera a las públicas con el 51% de los egresados.



El crecimiento ha sido tal que, en el caso de las privadas a distancia, ha puesto en alerta a algunas comunidades autónomas. Y ha despertado al mismo tiempo las críticas de algunos profesores de facultades de Educación presenciales, que creen que los estudios vinculados a la didáctica y la docencia deben ser mínimamente presenciales para garantizar una calidad suficiente.



### *Recelo de Catalunya, Castilla-La Mancha o Galicia*

En Catalunya se encendieron las alarmas cuando a lo largo del curso 2021-2022 detectaron que los estudiantes catalanes que cursaron el máster en las universidades privadas a distancia, 1.951, superaron a los de todas sus facultades presenciales, públicas o privadas, que fueron 1.880. La respuesta del Departamento de Ciencia y Universidades de la Generalitat fue ampliar plazas del máster en la pública y, casi en paralelo, poner en marcha estos estudios desde la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) para aprovechar el tirón. Esta última decisión no fue bien recibida por los decanos de Educación catalanes, que ya en ese momento defendieron la presencialidad de los estudios como necesaria.

Por otro lado, la Generalitat pactó también con el Ministerio de Universidades profundizar en la semipresencialidad de los estudios, pasando de un máximo del 20% de las clases online a hasta un 60%.

“Nos preocupan las diferencias de contenido cuando el máster se cursa fuera de Catalunya”, señalan fuentes de la Conselleria de Ciencia y Universidades. Por ejemplo, explican, “no se contemplan contenidos relacionados con el plurilingüismo” en los planes de estudio de los campus de fuera de la comunidad. La Administración catalana lamenta además que el calendario de matriculación de esos campus privados se adelante al de los públicos, lo que facilita que sus estudiantes accedan antes a las prácticas.

Consultadas las demás comunidades autónomas, muchas han respondido que por ahora no han detectado problemas en esta tendencia. Pero hay casos en los que sí han adoptado medidas. Castilla-La Mancha apuesta por la presencialidad, aseguran fuentes de la Junta, “ante la dificultad evidente que presenta impartir los contenidos didácticos de manera *online*”.

La universidad pública de la comunidad, la UCLM, ha ampliado un 20% las plazas para acomodar la creciente demanda. “Respecto a las prácticas, priorizamos a las universidades públicas”, añaden. “Y, si sobran plazas, para el resto”, concluyen las mismas fuentes.

Otros ejemplos de regulación restrictiva son Galicia o Aragón. Para facilitar las prácticas de los estudiantes de las públicas, aseguran fuentes de ambas administraciones, en sus respectivas comunidades directamente no se permite que los de la privada, sea presencial u *online*, hagan su *practicum* en centros educativos públicos.

### *La debatida calidad de la formación a distancia*

Desde que las universidades a distancia comenzaron a impartir estudios de educación –no solo el máster de Profesorado, sino también el grado de Educación Infantil o el de Primaria–, algunas voces académicas cuestionaron que la falta de presencialidad asegurara la adquisición de las competencias necesarias para el desempeño docente. Aunque en los estudios de grado, el porcentaje de egresados que representan los de la privada a distancia es menor: son el 10% en Infantil y el 6% en Primaria. La riojana UNIR, de nuevo líder, matricula gran parte de ellos.

“Desde luego, que una universidad privada *online* tittle a casi 3.000 profesores al año es, como mínimo, para pararse y reflexionar”, señala Jesús Manso Ayuso, decano de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid (UAM). Manso se muestra prudente y no quiere cargar contra la formación *online* injustificadamente, pero advierte: “Hay una parte evidente de los estudios que debe ser presencial, porque se trata de adquirir no solo conocimientos, sino competencias, como la comunicativa, cuya demostración requiere presencialidad”. “¿Cuánta presencialidad? Eso podemos discutirlo”, concluye.

Desde la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) se limitan a afirmar que estos estudios cuentan con los avales de la agencia de calidad ANECA. Pero Julio Rubio, exrector de la Universidad de La Rioja (2016-2020), contraria históricamente a la existencia UNIR, su contraparte privada, apunta: “Asistí a reuniones de la CRUE en la que los rectorados de las públicas (y de algunas privadas) se quejaban amargamente de esta situación, aunque quedaban como reflexiones internas y como presiones al Ministerio”.

El actual rector de la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Carlos Andradás, también expresa su preocupación. “Un máster de profesorado necesita convivencia entre estudiantes y con los profesores”, arranca, para luego señalar como una incongruencia el hecho de que se plantee dar más importancia a estos estudios equiparándolos al MIR de los médicos al tiempo que existe ese volumen de egresados online.

Desde la UNIR, la decana de la facultad de Educación, Elena Martínez Carro, se defiende de las críticas. “Ese recelo es un buen síntoma si refleja una noble preocupación por la calidad académica, pero no lo es cuando solo revela un profundo desconocimiento de las innovaciones tecnológicas y de las metodologías más avanzadas de enseñanza en línea”, advierte.

Martínez Carro esgrime las acreditaciones de la agencia de la calidad universitaria, la ANECA, y asegura también que en el ministerio de Ciencia y Universidades mantienen la “confianza” en sus estudios. Para demostrarlo, pone como ejemplo la visita reciente a su campus de Manuel Pingarrón cuando todavía ocupaba el cargo de secretario de Universidades, que fue cesado a finales de mayo.

EIDiario.es se ha puesto en contacto con el ministerio para conocer su visión sobre la situación del máster de Profesorado de Secundaria, pero no ha obtenido respuesta.

Con todo, más allá del formato de estudios, Andradas también cuestiona el *boom* de la oferta privada sin que se haya tenido en cuenta si existe tal demanda de profesorado en los institutos. En algunas especialidades sí hay una falta endémica de docentes, como en Matemáticas, pero en otras todo lo contrario. O dependiendo de la comunidad autónoma. “Desde el momento en que la enseñanza está transferida a las comunidades, es un problema que no puedan hacer una planificación a largo plazo y estas universidades generan distorsión”, dice. Rubio, exrector de la universidad pública de La Rioja, se muestra más contundente y lo describe como “*dumping educativo*”.

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

## **Déficit de atención, ansiedad y autolesiones, problemas de salud mental en las aulas de la Región**

*El 86% de las enfermeras escolares afirma haber atendido a alumnos con este tipo de diagnósticos en los centros educativos*

Ana García. 08 JUN 2024

Trastornos de déficit de atención e hiperactividad (TDAH), ansiedad y autolesiones. Estos son las patologías de salud mental que más ven a diario los enfermeros escolares en las aulas de la Región de Murcia, quienes asisten a un aumento constante de los casos. El papel de estos profesionales resulta fundamental para detectar a tiempo estas situaciones, dar la voz de alarma y derivar al alumno al servicio o especialista que necesita, tal y como recoge el estudio ‘Diagnóstico de la salud mental en las aulas’, elaborado por el instituto IOInvestigación y presentado por los sindicatos sectoriales SATSE (enfermería) y ANPE (docentes).

Con él se ha intentado analizar a través de 6.221 encuestas, en las que han participado enfermeros escolares, profesores y padres de la Región de Murcia, los problemas de salud mental que sufren el alumnado y el personal docente.

Al ser preguntados, el 93,3% de los profesores asegura que hay un incremento de los problemas de salud mental. Mientras que el 86,1% de las enfermeras escolares afirma que tiene algún alumno con diagnóstico relacionado con la salud mental. Y el 50,79% de las familias dice conocer a algún estudiante con este tipo de problemas.

Ante esta situación, prácticamente la totalidad de los docentes consideran necesario que un profesional sanitario trate la salud tanto física como mental de forma regular en el centro educativo.

Los dos sindicatos coinciden en la necesidad de que todos los centros educativos cuenten, al menos, con una enfermera escolar que pueda realizar labores de prevención, detección y seguimiento de los problemas de salud mental en el ámbito escolar. Así, tanto la presidenta de SATSE, Laura Villaseñor, como el presidente de ANPE, Francisco Venzalá, insisten en que la infancia y adolescencia son etapas decisivas en el desarrollo y la formación de las personas, y que son muchos los estudios que advierten de la creciente incidencia de los problemas de salud mental entre los niños y jóvenes.

En la Región de Murcia la enfermería escolar se proyectó con el objetivo de que cada centro educativo contara con una enfermera escolar asignada, aunque finalmente el modelo mutó y estos profesionales están adscritos a un centro de salud y atienden a todos los centros educativos de su zona.

Según las cifras ofrecidas por la Consejería de Salud, el SMS cuenta con enfermería escolar asignada en 85 centros de salud, quienes dan cobertura a los colegios e institutos de su zona básica de salud. Para ello dispone de 90 profesionales, a los que se suman los 6 que dependen de la Consejería de Educación.

### *Detección de factores de riesgo*

En concreto, la enfermera escolar desempeña un papel importante en la prevención de los problemas de salud mental a través de la identificación de factores de riesgo relacionados con el inicio de conductas lesivas, como el consumo de alcohol, tabaco o drogas, y situaciones como el acoso escolar, la baja autoestima o los problemas de socialización.

También realiza una labor de detección, y alerta tanto al equipo docente y de orientación como al equipo de salud para la derivación de casos al profesional correspondiente (enfermera de salud mental, psicólogo u otro especialista).

En el caso de que exista un diagnóstico de patología psiquiátrica, la enfermera escolar se encarga de la administración y el seguimiento del tratamiento farmacológico, observando y registrando los efectos terapéuticos y adversos que tiene la medicación en el niño o adolescente.

### *Patologías*

Las principales patologías de salud mental que mencionan las enfermeras escolares consultadas son el TDAH, la ansiedad y los intentos autolíticos y autolesiones. Sobre este último problema, el 62,7% afirma que ha habido algún caso de intento autolítico entre su alumnado.

Otras patologías destacadas son los trastornos del espectro autista; los trastornos del comportamiento; los trastornos de la conducta alimentaria; la depresión; las conductas destructivas o desafiantes; las adicciones y la psicosis.

#### *Profesorado*

La encuesta también se interesa por la salud mental del profesorado. Según los profesionales encuestados, los factores que más influyen en que esta se vea afectada son el exceso de burocracia; el exceso de alumnado; los problemas de convivencia en las aulas; la escasez de recursos; la falta de dignificación social; el exceso de responsabilidad y el exceso de horario lectivo.

Asimismo, el 90,9% indica que no se contemplan, por parte de la Administración educativa, recursos o programas de apoyo para la salud mental del profesorado en el lugar de trabajo.

«El papel de la enfermera escolar no es el de curar una herida si un niño se cae en el colegio, somos mucho más». De esta forma defiende su trabajo María Jesús Pérez, enfermera escolar en Cartagena y quien tiene a su cargo cerca de 3.000 alumnos de cinco centros de Primaria y dos IES del Área II de Salud.

Esta profesional reconoce que al llevar tantos centros a la vez no ha podido profundizar y trabajar como le gustaría sobre las necesidades de los niños de Primaria, pero en Secundaria ha puesto en marcha en los dos institutos que tiene un espacio al que acude una vez a la semana y en el que atiende las consultas de los alumnos. «Esta consulta joven es un espacio muy importante porque ella comparten lo que les preocupa. Me han llegado chicas con trastornos de conducta alimentaria y con marcas de autolesiones», explica al tiempo que lamenta que la atención esté limitada a un día a la semana.

«Sería muy importante que cada centro contara con una enfermera escolar a diario para atender a esta población infantil», dice María Jesús Pérez.

Sobre su trabajo indica que ofrecen atención asistencial y forman al profesorado para atender casos de alerta escolar ante una emergencia, en las que se incluyen cuatro patologías: alergias graves, diabetes, crisis epilépticas y cardiopatías. Pero también enseñan educación para la salud, hábitos alimentarios y realizan un gran papel en prevención, como puede ser la prevención al inicio en el consumo de alcohol, tabaco o drogas.

Pérez afirma que «la enfermera escolar es como un nexo de unión de varios profesionales, ya que estamos en contacto con el servicio de orientación del IES por si detectamos que algún alumno nos traslada un problema que requiere una atención específica de Atención Primaria o Salud Mental».

La especialista alerta de que las patologías de salud mental son muy preocupantes y «enfermería puede hacer un gran papel porque, aunque no somos psicólogos sí podemos detectar el problema y trasladar al alumno a otros especialistas. Los alumnos necesitan a alguien que les escuche para sacar fuera cosas que les preocupan y que no comparten con la familia y en este caso la enfermera escolar es una figura neutra en la que suelen tener confianza».

Además, señala que en las conversaciones y los talleres que se hacen con ellos suelen salir a la luz casos de abusos o maltratos, ya que dan el paso de contarlos.

Por ello, cree que sería muy importante poder trabajar en el centro con ellos a diario, tanto para atenderles en cualquier circunstancia como en el ámbito de la investigación y docente, con educación para la salud.



## **Uno de cada cinco menores ha sufrido abusos sexuales**

*Los expertos urgen a ofrecer a los niños educación sexual adaptada a la infancia para evitar agresiones*

E.P. Madrid | 08-06-24

En el 85 % de los casos de violencia sexual infantil el agresor se encuentra en el entorno de la víctima, pudiendo ser un familiar, un profesor, un entrenador o hasta un compañero de clase que usa la coacción y las amenazas para lograr sus objetivos y amedrentar a la víctima para que no lo cuente. Por ello, “resulta fundamental”, como explica Eva Vela Martínez, matrona asistencial y Referente de Calidad del ASSIR (servicio de Atención a la Salud Sexual y Reproductiva) en el Institut Català de la Salut, “ofrecer educación sexual integral a la infancia cuanto antes, adaptada a cada edad”.

“Las personas menores de edad tienen derecho a recibir una educación sexual integral con perspectiva de género”, ha asegurado Vela durante su participación en el 70 Congreso de la Asociación Española de Pediatría (AEP). Los estudios recientes marcan una tendencia a la sexualización cada vez más temprana, con acceso a pornografía desde antes de los diez años. “Hoy es muy fácil saltarse las barreras para acceder a pornografía gratuita y dura. Es alarmante que se convierta el referente sobre la sexualidad durante la adolescencia por carecer de una educación sexual integral a la que tienen derecho”, señala Vela.

Asimismo, una de cada cinco personas ha sufrido algún tipo de violencia sexual en la infancia y/o adolescencia, según estudios recientes del Council of Europe. Por abuso sexual infanto-juvenil se entienden todos aquellos

contactos de carácter sexual entre un adulto y un menor de edad cuando el agresor utiliza la desigualdad de poder para obtener satisfacción sexual, también puede producirse por una persona menor de 18 años cuando utiliza la posición de poder o control.

“Desde el sistema sanitario estamos en una posición privilegiada para detectar la violencia hacia la infancia y adolescencia, pero lamentablemente a día de hoy no se sale del MIR sabiendo cómo hacerlo”, ha lamentado la coordinadora del equipo EMMA de la Unidad de Atención a la Violencia hacia la Infancia y Adolescencia del Hospital Universitario Vall Hebrón de Barcelona, Anna Fàbregas.

La doctora está coordinando estos días, en el marco del 70 Congreso AEP, una serie de talleres para enseñar no solo a identificar las posibles víctimas, sino también a activar el protocolo de protección a la infancia. La violencia sexual en la infancia y adolescencia es un problema muy grave de salud pública, con consecuencias negativas a lo largo de la vida, tanto para la salud mental, como para la física, la sexual y reproductiva, el rendimiento académico y la vida social. Estos son algunos de los efectos que causa en la salud: ansiedad, depresión, consumo de tóxicos, alteraciones del sueño, con pesadillas y despertares frecuentes. Además, síntomas de estrés postraumático, como flashbacks con repetición de las vivencias traumáticas que impiden el día a día, estado en hiper alerta, alteración del estado de ánimo. Así como la somatización a través de cefaleas, dolores abdominales de larga duración. Por último, los cambios bruscos de conducta y del rendimiento académico son también efectos.

#### *Señales de alarma*

Los sentimientos de miedo, culpa y vergüenza acompañan muchas veces a estos niños y adolescentes durante un largo tiempo y juntamente con la manipulación vivida, hace difícil que lo expliquen, reconoce Fàbregas. Por eso, es tan importante el momento de la revelación. “Solemos recomendar a los profesionales sanitarios que no hagan preguntas directas ni juicios, sino que utilicen preguntas abiertas, conecten con empatía a las necesidades del niño y agradezcan la valentía de haberlo contado”.

Según la Ley de 2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPVI), cuando un profesional tiene sospecha o conocimiento de una situación de esta índole, debe activar inmediatamente el protocolo, avisando a las autoridades pertinentes según la comunidad autónoma. Si han pasado menos de 7 días desde la última violencia sexual, será preciso que el menor de edad sea atendido en un hospital de referencia para la recogida de muestras y atención multidisciplinar.

## **EL PAIS** OPINIÓN

### ***La escuela o la barbarie***

*Parece mentira que el sueño ilustrado de la igualdad y del acceso al conocimiento riguroso todavía no llegue a cumplirse, y esté siendo continuamente agredido y socavado*

ANTONIO MUÑOZ MOLINA. 08 JUN 2024

La causa de la instrucción pública no termina nunca. Parece mentira que el sueño ilustrado de la igualdad entre las personas y del acceso al conocimiento riguroso lleve más de dos siglos existiendo y todavía no llegue a cumplirse, y esté siendo continuamente agredido, socavado, malbaratado, a veces incluso por algunos de los que debieran defenderlo. En Buenos Aires se echan a la calle medio millón de personas para vindicar lo que la Argentina, igual que Uruguay, había conquistado a principios del siglo XX, antes de cualquier país europeo: la separación entre la Iglesia y el Estado, y con ella el establecimiento de una educación pública universal y gratuita, desde la primaria a la universidad. Podría pensarse que un sistema que lleva más de un siglo mostrando su formidable eficacia estaría al menos tan fuera de duda como muchas tradiciones obtusas que propagan la brutalidad o el fanatismo religioso o patriótico. Pero uno de los objetivos prioritarios de Javier Milei es la abolición de la enseñanza pública, según proclama con la desvergüenza propia de los agitadores de su cuerda, los mismos que dentro de unos días pueden haber ganado una influencia temible sobre el porvenir de Europa.

No hay que dejarse distraer por las payasadas de los energúmenos. Por detrás del espectáculo, de los eslóganes berreados por multitudes y las extravagancias capilares, hay una racionalidad de cálculo económico. Hace unas semanas Donald Trump se puso perfectamente serio delante de un auditorio formado por los máximos dirigentes de las compañías petrolíferas americanas, a los que les pidió mil millones de dólares para financiar su campaña, a cambio de la promesa de abolir una por una todas las medidas contra el cambio climático y a favor de las energías renovables que se han ido estableciendo durante la presidencia de Joe Biden. Quien haya leído esa magnífica novela de Éric Vuillard, *El orden del día*, se acordará de una reunión celebrada en casa de Hermann Goering, en vísperas de las elecciones legislativas de 1933, en la que Hitler en persona prometió a los dueños de las mayores empresas y bancos alemanes que si le financiaban la campaña y él salía ganador no tendrían que preocuparse nunca más por los partidos de izquierda o los sindicatos, y ni siquiera por la molestia de nuevas elecciones. Los empresarios y los banqueros pagaron, y no se puede decir que no les saliera a cuenta la inversión. Gracias a la guerra se enriquecieron más todavía fabricando armas, aeroplanos, camiones, automóviles, por no hablar del gran negocio para las empresas químicas —todas ellas



operativas y prósperas todavía— que aseguraban el suministro eficiente de gas Zyklon-B a los campos de exterminio.

Trump no es Hitler, y Milei no es Trump, y a sus imitadores españoles les falta todavía desenvoltura escenográfica, atados como están por ahora a una aspereza envarada y cuartelera, eso que los falangistas líricos llamaban “el laconismo de nuestro estilo”. Pero a todos ellos los une la franqueza con la que proclaman una metódica voluntad de eliminar cualquier traba a los intereses de un capitalismo dispuesto a perpetuarse a costa de la segura destrucción no de la vida sobre la Tierra, sino del único mundo habitable para los seres humanos. Para lograrlo necesitan, entre otras cosas, la difusión de la ignorancia y la mentira. Los que tanto gesticulan contra las “élites” están al servicio, y seguramente a sueldo, de las élites más codiciosas y destructivas que han existido nunca.

Que sean todos tan beligerantes contra la enseñanza pública como contra las placas solares y los carriles bici es un indicio del peligro que ven en ella, y por lo tanto del valor que le atribuyen, como el que Stalin y sus sicarios otorgaban a la poesía. Si el autor de unos poemas o de una novela es perseguido o incluso asesinado, y su obra destruida, quiere decir que la literatura puede ser más perturbadora y más valiosa de lo que creen quienes se dedican a veces desengañadamente a ella. Si Javier Milei tiene tanta prisa por destruir uno de los sistemas de educación pública más antiguos y eficaces del mundo está reconociéndola como un obstáculo fundamental contra su propósito de eliminar cualquier asidero de igualdad o justicia, de reducir al máximo la capacidad de conocimiento y por lo tanto de libre albedrío de los ciudadanos.

Dejando a un lado el paréntesis republicano, el sueño de la educación pública ha sido más difícil de cumplir en España que en otros países de Europa y del Río de la Plata: por el atraso general, por la indiferencia y la ignorancia de las clases dominantes, por la fuerza opresiva de la Iglesia y la debilidad del Estado. Fuimos un país de grandes educadores predicando en el desierto. Mi generación fue la primera en la que un número creciente de hijas e hijos de trabajadores pudimos hacer el bachillerato en institutos públicos y llegar a la universidad gracias a las becas. Fueron los gobiernos socialistas de los años ochenta los que ampliaron de verdad el derecho a la educación, pero no se atrevieron a hacerla universal y pública. Faltó coraje, o convicción, o de nuevo no hubo fuerza para hacer frente al poderío de la Iglesia católica. El resultado es un confuso sistema según el cual la enseñanza privada y religiosa se financia masivamente con fondos públicos, y la enseñanza pública se va quedando relegada, empobrecida, cada vez más incapacitada para cumplir la misión educadora y emancipadora que le corresponde. No hace falta la truculencia de una motosierra para ir amputando casi día por día, en las comunidades gobernadas por las derechas más y menos extremas, plazas y aulas escolares, puestos de profesores, asignaciones para comedores y bibliotecas, hasta el espacio mismo de los centros, como en ese instituto admirable de Madrid, el Ramiro de Maeztu, que el Gobierno regional ha incautado en parte, sin consultar con nadie, para cederlo a una escuela internacional de privilegiados.

Igual que en Buenos Aires, los profesores y los estudiantes se echan a la calle en Madrid y en Valencia para protestar contra el acoso permanente hacia la enseñanza pública, pero muchos de ellos se quejan de la indiferencia de la ciudadanía y la hostilidad de los medios serviles, beneficiarios de fondos cuantiosos que quizás fueran más útiles si se dedicaran a mejorar las escuelas. Durante años he notado en mis amigos profesores una mezcla de cansancio y del cotidiano heroísmo de hacer bien un trabajo que saben esencial. Ahora lo que transmiten es sobre todo desolación. “La desgana, el agotamiento y el hartazgo están al alza entre los docentes” me escribe uno de ellos, al que conocí enérgico y animoso hace unos años. “Justo antes de los recortes, en mi centro educativo, había 77 profesores y 790 alumnos; hoy somos 72 profesores para 820 alumnos. La consecuencia es una ratio disparatada: tenemos muchos grupos de más de 30 alumnos, a veces en aulas diminutas. Incluso hay un grupo de 2º de Bachillerato de ¡37 alumnos! Los profesores solemos decir, contra los políticos y pedagogos, que la verdadera reforma educativa consiste básicamente en arreglar la ratio, pues dar hoy día clase a más de 25 alumnos vuelve imposible el tan cacareado ideal de la atención personalizada al estudiante”.

A veces las movilizaciones obtienen resultados, aunque no siempre los previstos. En Valencia, al día siguiente de una gran manifestación de protesta, el Gobierno regional anuló de golpe una convocatoria de 5.000 plazas de profesores. No es que el sueño de la instrucción pública no llega a culminarse en España: es que está siempre en el aire. Apenas habíamos conquistado algo y ya estamos perdiéndolo.

## **▣ EL DEBATE**

### **Las carreras con más salidas y mejor sueldo a los cuatro años de graduarse**

*La Fundación CYD ha elaborado un ranking donde se muestran las probabilidades de obtener un empleo y un mayor salario*

Amparo Castelló. Madrid 09/06/2024

Los estudiantes de Medicina, Enfermería y algunas ingenierías están de enhorabuena. Según un estudio realizado por la Fundación CYD, son estas las carreras profesionales con más salida laboral actualmente del mercado. En España, a los cuatro años de graduarse, el promedio de contratación por cuenta ajena de los titulados universitarios es del 78,2 %.

En el ranking elaborado por la Fundación se especifica los porcentajes resultantes de contratados al año y a los cuatro años de obtener el título universitario. De esta forma se observa que, a los cuatro años de graduarse, los estudiantes de Medicina (92 %), Enfermería (91,1 %), Ingeniería Informática (87,7 %), Ingeniería Eléctrica (86,5 %) y Farmacia (86,3 %) son los que más oportunidades tienen a la hora de conseguir un trabajo.

No obstante, otras carreras también obtienen buenas cifras, que están por encima del 80 %. Estas son Matemáticas (86,1 %), Ingeniería Agrícola (85,7 %), Educación (83,7 %), Ingeniería Civil (83,4 %), Ingeniería Industrial (82,6 %), Ingeniería Mecánica (82,4 %), Ingeniería Química (82,4 %), Trabajo Social (82,2 %), Química (80,9 %) e Ingeniería de Materiales (80 %). Por debajo del 70 % se sitúan los titulados de los ámbitos de Sociología (67 %), Ciencias Políticas (66,6 %), Historia (63,7 %), Odontología (61,4 %) y Derecho (61,2 %).

«La probabilidad de trabajar y la calidad laboral dependen, entre otros factores, del campo de estudio. Esta información puede ayudar a mitigar el desajuste entre la elección de estudios y las necesidades del mercado laboral. Informática e ingenierías (además de salud), presentan indicadores favorables, aunque los titulados españoles en estos ámbitos tienen un peso reducido en comparación con la Unión Europea, y en el caso de las ingenierías ha habido una reducción notable de egresados en la última década», explica Ángela Mediavilla, directora del Ranking CYD.

*Médicos e informáticos, los mejor pagados*

El ranking también ofrece la estimación del sueldo que percibirían los graduados a los cuatro años de acabar la carrera. En este ámbito, los médicos y los informáticos serían los mejor pagados.

«Los titulados en los ámbitos de Medicina (39.377 euros), Ingeniería Informática (34.207 euros), Enfermería (34.199 euros), Matemáticas (33.304 euros) e Ingeniería Eléctrica (33.207 euros), son los que perciben el mayor promedio de salario anual bruto», especifican.

Por encima de los 30.000 euros se sitúan los titulados en Ingeniería Mecánica (31.643 euros), Ingeniería Industrial (31.474 euros), Ingeniería de Materiales (31.450 euros), Farmacia (31.391 euros) e Ingeniería Civil (30.370 euros).

En el extremo inferior, los graduados que perciben un salario medio inferior a los 25.000 euros son Biología (24.772 euros), Educación (24.527 euros), Fisioterapia (24.341 euros), Ciencias de la Tierra (24.022 euros) y Periodismo (23.480 euros). «Teniendo en cuenta los datos disponibles, la media salarial de los graduados españoles a los cuatro años de titularse es de 27.878 euros», aclara.

## europapress.es

### **El PSOE prefiere ventiladores y ventilación cruzada en la escuela frente al aire acondicionado para combatir el calor**

MADRID, 9 Jun. (EUROPA PRESS) - La Comisión de Educación, Formación Profesional y Deportes del Congreso de los Diputados se reúne este miércoles 12 de junio para debatir, entre otras, una proposición no de ley registrada por el PSOE en la que defiende aplicar medidas sostenibles para adaptar los colegios al cambio climático frente al uso de aires acondicionados.

En la iniciativa para impulsar medidas frente al cambio climático en los centros educativos, el Grupo Socialista reconoce que "una parte importante" de los colegios españoles no están preparados para minimizar los efectos adversos de las olas de calor y de frío. Los socialistas explican que existen opciones "vedes, fáciles y asequibles ante el uso extendido del aire acondicionado", una medida, a su juicio, "poco ecológica". "Es conveniente fomentar la actualización de las instalaciones de los colegios con placas solares, calderas de biomasa y de energías renovables, aislantes, ventanas con puente térmico, ventilación cruzada, ventiladores en los techos, mallas sombreadoras en los patios o la instalación de zonas verdes y refrescantes", señala la iniciativa.

La proposición no de ley insta al Gobierno a promover la cooperación técnica con las comunidades autónomas para estudiar la adaptación de los centros al cambio climático. Los socialistas quieren que se adopten medidas en los colegios para minimizar los efectos de las olas de calor y otros posibles impactos derivados del cambio climático con un enfoque integral.

Asimismo, instan al Ejecutivo a impulsar la cooperación técnica con las comunidades autónomas para el desarrollo curricular en los centros educativos en relación con la educación para el desarrollo sostenible y ciudadanía mundial a fin de promover la cultura de la sostenibilidad.

La iniciativa, a la que ha tenido acceso Europa Press, advierte de que el cambio climático llega también a la educación, "no sólo como parte del currículo que se debe estudiar en las distintas etapas, sino como un



fenómeno que afecta también al bienestar de la comunidad educativa en los centros escolares; fundamentalmente por las olas de calor o fuertes temporales".

La proposición no de ley asegura que "una parte importante" de los centros educativos "no están preparados para poder hacer frente a las inclemencias del cambio climático, ni tampoco están adaptados para ser energéticamente sostenibles", ya que muchos centros se encuentran en edificios "muy antiguos, muchos de ellos construidos con materiales que no fueron diseñados para combatir climas extremos".

"La consecuencia es que docentes y alumnos sufren los extremos de las temperaturas. En condiciones extremas exigir concentración, atención o rendimiento puede ser una quimera, además de que estas circunstancias pueden alterar también el clima de convivencia en las aulas", señalan los socialistas.

La Comisión de Educación debatirá también una iniciativa de Vox relativa a la elaboración de una Estrategia Nacional contra el Abandono Escolar Temprano; una del PP relativa a la prevención, detección y actuación frente al acoso escolar; otra de los populares relativa a la plena implantación de la FP Dual; una proposición no de ley de Sumar sobre la adaptación de la nueva normativa sobre FP; y otra del Grupo Parlamentario Republicano sobre el plazo de homologación y convalidación de las titulaciones no universitarias.

## **Noticias de Navarra**

### **Cuadernos Rubio celebra el centenario del nacimiento de su creador, Ramón Rubio, que defendió "hacer fácil lo difícil"**

*La compañía tiene previsto sacar al mercado una edición limitada y numerada de uno de los primeros cuadernos que editó y que han marcado a muchas generaciones*

NTM / EP. 09-06-24

Cuadernos Rubio conmemora este año el centenario del nacimiento de su fundador, Ramón Rubio, creador del conocido método Rubio que defendió desde el inicio la necesidad de "hacer fácil lo difícil" para ayudar a sus alumnos en su crecimiento personal.

Ramón Rubio arrancó su sueño editorial como profesor en su propia academia, y allí ideó las fichas educativas que darían paso a los cuadernos didácticos más famosos en España y que, justo en el año de la celebración de este centenario, están afianzando su apuesta por tender puentes con el otro lado del Atlántico, donde la editorial ha comenzado hace escasamente dos años a implantarse desde México.

El legado de Ramón Rubio continúa con una compañía que va camino de cumplir los 68 años de historia y que, justo este año coincidiendo con el centenario, celebrará el fin de la construcción de la parte más emblemática del edificio, su parte externa y más icónica, que su hijo y actual director general de la editorial, Enrique Rubio, ha levantado en su honor.

Se trata de un edificio singular que se constituye como un símbolo del pasado, presente y futuro de la editorial, gracias a su inspiración en el movimiento arquitectónico del brutalismo, basado en las formas geométricas que tanto recuerdan a la editorial y a esos primeros pasos en el proceso de lectoescritura.

Este se consolida como un espacio singular en el que próximamente se reunirá todo el universo Rubio, desde las oficinas, que ya están actualmente en funcionamiento, y la imprenta, que cuenta con una nueva línea de encuadernación en España que les ha permitido triplicar su capacidad productiva, hasta otro de los espacios más especiales de las instalaciones, el Museo Ramón Rubio.

Todo ello está contemplado en el nuevo edificio, que se alza sobre un terreno de más de 10.000 metros cuadrados ubicados en el parque empresarial Táctica de Paterna (Valencia) y que ha supuesto una inversión para la firma de 8 millones de euros.

Esta nueva sede de la editorial ha sido una apuesta de su actual director general, para quien este edificio se ha convertido en todo un monumento dedicado a su padre, al legado y a la marca. Una compañía que actualmente se encuentra a caballo entre la segunda y la tercera generación familiar, y que vende cada año alrededor de 2 millones de unidades de sus productos, entre su amplia variedad de cuadernos y libros.

"Para mí es importante honrar la memoria de mi padre, no solo por la importancia que ha tenido en mi vida personal, sino porque creo que fue un visionario capaz de cambiar los paradigmas en el sistema educativo. Él quería que todos los niños tuvieran acceso a la educación y acompañar a las familias y a los profesores en ese camino", explica Enrique Rubio, para quien el legado de su padre "es innegable y perdura con la editorial y también con su sistema pedagógico, que sigue totalmente vigente".

Precisamente, el equipo que dirige Enrique Rubio ha ideado una serie de acciones y celebraciones para conmemorar el centenario del nacimiento de su padre, Ramón Rubio, empezando por el lanzamiento de una edición limitada y numerada de uno de los primeros cuadernos de la editorial, creado por el propio fundador de la marca.

La marca estrena también un logotipo conmemorativo para este año y que prepara una celebración especial junto con el Ayuntamiento de Geldo, la localidad castellanense a la que estaba especialmente unido Ramón Rubio, que cuenta con un colegio con su nombre y uno de los dos museos activos en su memoria, así como con un mural que reconoce la importancia del creador de los cuadernos Rubio.

# **SUR**

## **La asignatura pendiente de los colegios: «Las aulas son un hervidero»**

*Las altas temperaturas se adentran en el calendario escolar y las ayudas prometidas solo llegan al 0,35% del total de centros*

José A. González y Álex Sánchez. Domingo, 9 de junio 2024.

«Escuela de calor» ya no es el título de una canción de Radio Futura, sino que es una realidad en muchos centros escolares del país. El verano meteorológico sigue llegando cada primero de junio y el astronómico sobre el 20 o 21, pero las altas temperaturas cada vez llegan antes y la climatización de las aulas es una asignatura pendiente. Y es una materia que ya se arrastra varios cursos.

«Un año más ya tenemos el verano encima, con olas de calor en numerosas comunidades autónomas, y el Ministerio de Educación ha incumplido por segundo año consecutivo su compromiso de aplicar un protocolo contra el calor en las aulas», responde Mario Gutiérrez, presidente del sector Nacional de Educación de CSIF.

Las temperaturas de los veranos son incómodas y cada vez más altas. «Si no se alcanzan los 40 grados en Andalucía le faltará poco», aseguraban los meteorólogos de Meteored en el primer boletín del mes de junio. Y el único remedio, aseguran profesores y padres de alumnos, sigue siendo abrir las ventanas para que corra el aire.

En los últimos días, muchas aulas han sobrepasado los 27 grados, cifra que, según el Real Decreto sobre salud en el entorno del trabajo, es el límite fijado para una temperatura adecuada. «Esta normativa es de obligado cumplimiento», recuerda Gutiérrez. Aunque no siempre ocurre así.

La semana pasada, algunas aulas de la península ibérica han visto cómo los termómetros superaban de largo esta cifra. Es el caso de la Comunidad de Madrid, donde en algunos centros la semana pasada se alcanzaron los 30 grados. Solo en 2023, el 20% de los días lectivos en la capital superaron la temperatura máxima de 27 grados. El porcentaje, por ejemplo, se duplica en la capital de la Región de Murcia.

De hecho, en esta comunidad casi la mitad del calendario escolar tuvo temperaturas por encima del límite marcado por el Real Decreto 486/1997. Algo que también ocurre en Tenerife, en Écija (Sevilla) o en Badajoz. «Así es muy complicado dar clase, tanto para los profesores como para los alumnos», destaca el presidente del sector Nacional de Educación de CSIF.

Un problema para los profesores y también para los alumnos. Según varias investigaciones, la temperatura correcta a la que el ser humano puede realizar de manera efectiva cualquier tarea (incluidas las intelectuales) se sitúa entre los 18 y los 22 grados. En este sentido, una temperatura inadecuada dificulta el aprendizaje de los alumnos y el correcto desarrollo de una clase.

«Las altas temperaturas convierten las aulas en un hervidero», denuncia el portavoz del CSIF. «Las medidas que ya se han publicado no van más allá de la ventilación y la flexibilización del horario escolar», acota la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (Ceapa).

### *200 millones en adaptación*

En España, muy pocos de los 31.908 centros educativos tienen aire acondicionado. Muchos suplen esta falta de climatización con toldos, pérgolas, suelo radiante o aislamiento de fachadas. Los de nueva construcción están más adaptados, pero hay algunas edificaciones centenarias. «Pensando especialmente en estos centros educativos, queremos poner en marcha ese nuevo plan de cooperación territorial para adaptar climáticamente los centros educativos», insistía en el verano de 2022 la ministra, por aquel entonces, de Educación y Formación Profesional.

Un plan dotado con «más de 200 millones de euros» para «poder adaptar climáticamente los centros educativos a través, como digo, de un programa de cooperación (territorial)», avanzó en una entrevista con Europa Press en ese mismo año. Dos veranos después, la asignatura sigue pendiente y como se pudo comprobar el pasado 23 de julio de 2023 donde los ventiladores compartían protagonismo con las urnas.

«Dicho plan no ha sido ni presentado ni acordado. Se limitan a decir que han enviado financiación a las comunidades autónomas con este motivo», advierte Mario Gutiérrez. «La ministra anunció esta partida para climatización en los colegios españoles pero después en Conferencia Sectorial confirmó que no habrá finalmente tal plan», corroboran fuentes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En una petición de información a través del Portal de Transparencia y denunciada ante el Consejo de Transparencia y Buen Gobierno, el departamento de Alegría afirma haber entregado a las entidades locales y autonómicas 166,7 millones de euros hasta octubre de 2023, de los cuales 62,6 millones son destinadas a ayuntamientos y el restante repartidos en convocatoria autonómica. «Esas ayudas se están financiando con fondos del Plan de Recuperación», responde el gabinete de prensa del Ministerio de Educación, Formación Profesional. «La Unión Europea no permitía abrir dos líneas sobre el mismo tema, así que la adaptación climática de los centros está incluida en un programa del Ministerio de Transportes, Movilidad y Agenda Urbana (Mitma), dotado con más dinero del que se había anunciado, y dedicado a mejorar la eficiencia energética de diferentes edificios», añaden.

## EL PAIS

### Los colegios privados y concertados reducen la repetición de curso hasta casi eliminarla: “Debe ser absolutamente residual”

*La brecha con la educación pública en alumnado que no promociona se ha agrandado en los últimos 15 años*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 10 JUN 2024

Los colegios privados y concertados han reducido en los últimos 15 años de forma drástica la repetición de curso, hasta acercarse a su eliminación. La diferencia entre ambas redes escolares —las dos son privadas, pero la concertada está subvencionada por el Estado— y la enseñanza pública ya era enorme en el curso 2007-2008, debido sobre todo al estatus socioeconómicos de su respectivo alumnado. Pero en los últimos tres lustros la brecha se ha agrandado, a pesar de que las repeticiones también han bajado de forma significativa en la pública.

El 17,7% de estudiantes de la pública repitió curso en la ESO en el año 2008. En 2023 lo hizo el 8,7%. El porcentaje se ha reducido a la mitad, pero sigue manteniendo a España como uno de los países desarrollados donde más se repite. Pese a partir de un nivel mucho más bajo, la tasa de repetición en los colegios concertados se ha reducido del 9,2% al 4,1%, lo que supone un descenso del 55%. Y en los centros privados ha pasado del 3,7% al 1%, una bajada del 73% que prácticamente equivale a haberla suprimido.

En la ESO, la repetición en el conjunto de centros privados y concertados es ahora un 57,5% menor que en la pública, cuando hace 15 años era un 51% inferior. Y en Bachillerato la distancia ha pasado del 50% al 61%.

El PP y VOX han criticado mucho al Gobierno por aprobar medidas que tienen el objetivo de reducir la repetición. Un discurso que contrasta con el hecho de que las dos redes escolares cuyos intereses ambos partidos suelen distinguir por defender —por ejemplo, durante la tramitación de la Lomloe, y estos últimos meses con las normativas y planificación escolar que están adoptando en las comunidades autónomas donde gobiernan— tienen completamente asumido lo contrario, en línea con lo que plantean instituciones como la OCDE y la Unión Europea, y la gran mayoría de expertos.

“La repetición es muy costosa en términos personales y sociales para el alumno. Es muy costosa también económicamente para el sistema educativo. Y, según sabemos por las evidencias científicas, por sí sola no produce una mejora”, afirma Irene Arrimadas, responsable pedagógica de Escuelas Católicas, la principal organización de la educación concertada. “Repetir los contenidos de la misma forma y sin medidas de acompañamiento, no tiene sentido, y debe ser una medida absolutamente residual”.

Arrimadas responde casi con las mismas palabras que Elena Cid, directora general de la patronal de la enseñanza privada CICAIE, a la pregunta de con qué están sustituyendo sus colegios la repetición de curso. “Es mucho más eficaz la detección e intervención temprana con los alumnos con dificultades académicas o emocionales, que debe producirse en el primer trimestre del curso, no en mayo, cuando ya casi no se puede actuar. Y a partir de ahí establecer programas de apoyo individualizados: proveer tutorías, clases de refuerzo y programas de mentoría adaptados a las necesidades de los estudiantes”, afirma Cid.

Decirlo es, sin embargo, más fácil que llevarlo a la práctica, advierte Rosa Rocha, presidenta de la asociación de directores de institutos públicos de Madrid. “Los profesores tenemos que trabajar de forma más individualizada con cada alumno, pero para eso se necesitan más medios”. Rocha, que dirige un instituto en el municipio de Guadarrama, también resalta las grandes diferencias en la composición del alumnado que existe entre la enseñanza pública y la concertada, y todavía más respecto a la privada.

“Las familias de estos colegios tienen recursos, pueden pagar clases particulares, atender a los niños en cuanto tengan la más mínima dificultad... Y lo más importante para que un estudiante funcione es que tenga una familia detrás que le empuje”, señala la directora. “Nosotros”, sigue Rocha, “acogemos a todo el alumnado, incluidos niños que acaban de aterrizar en España, a los que prácticamente tenemos que enseñarles a leer y escribir en la ESO, y también chicos que, por el motivo que sean, han sido invitados a irse de la concertada o la privada”.

La clase social determina enormemente la probabilidad de repetir. Un chaval pobre tiene casi cuatro veces más probabilidades de hacerlo que uno rico —situados uno y otro en hogares pertenecientes al 25% de menor y mayor renta respectivamente—. Pero la segregación social por redes educativas ya existía hace 15 años, y el porcentaje de alumnado total que asiste a la educación pública ahora en la ESO (67%) y el Bachillerato (71,4%), ha variado poco en dicho periodo. Es posible, pese a ello, que el hecho de que la pública esté reduciendo más despacio la repetición se deba a un cierto cambio de la composición socioeconómica entre ambas redes escolares, coinciden expertos como Juan Manuel Moreno, catedrático de Organización Escolar en la UNED, que consideran necesario investigarlo.

Para que la pública alcance el mismo ritmo, Xavier Martínez Celorrio, profesor de Sociología en la Universidad de Barcelona, considera necesario, en todo caso, más inversión pública que compense la desigualdad de partida. “Hace falta más inversión en programas de apoyo como el PROA y en las unidades de acompañamiento, pero también más planes de personalización, más diversificación y cambio curricular”. Y también es necesario, añade, un mayor cambio en lo que llama “cultura de la repetición”. Un elemento que ya en 2011 la Unión Europea consideraba clave para entender por qué, con una normativa similar a la de los países de su entorno, España tenía un nivel de repetición desproporcionado.

#### *Respuesta más ágil*

“Llevamos decenios insistiendo en que la repetición no resuelve nada, sino que lo empeora todo, salvo, en ciertas circunstancias, en los muy primeros cursos de primaria, donde en realidad el problema es otro: las grandes diferencias de desarrollo a esas edades y la elevada significación del mes de nacimiento ante una institución que solo distingue el año”, afirma Mariano Fernández Enguita, catedrático emérito de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid. “Y es posible que la privada, concertada o no, más ágil, más comprometida a escala de centro y más dependiente de las familias, al menos a principio de cada curso, haya asimilado más rápidamente la lección y esté simplemente respondiendo”.

Muchos profesionales de la educación pública piensan lo mismo que un director que, para evitarse problemas internos, pide que no se publique su nombre: “En los claustros de la pública cuesta mucho quitar el síndrome de la repetición. Está muy arraigado. No solo en profesores veteranos, también en otros que se acaban de incorporar. Sé de centros que han votado que con tres suspensos se repita, aunque la ley ya no permite aplicar una regla así. Y yo digo: ¿Qué necesidad hay de hacer repetir a un chico y tenerlo en clase con niños dos años menores que él cuando podría pasar e ir, por ejemplo, a una FP Básica?”.

Javier Cortés, que trabaja de orientador en el instituto público Berenguer Dalmau de Catarroja, Valencia, añade: “Todavía hay docentes que apuestan por la repetición no como una medida de mejora del aprendizaje, sino porque consideran que el estudiante no ha hecho lo suficiente, y el castigo, por así decirlo, debe ser repetir. Y eso a pesar de que, por ejemplo, en nuestro centro, a más del 90% de los chavales que repiten no les sirve para mejorar”.

## **europapress.es**

### **Admitido a trámite el recurso de Compromís contra el distrito único**

*La coalición recuerda que ha pedido la suspensión cautelar del distrito único "racista" y la decisión se conocerá "en los próximos días"*

VALÈNCIA, 10 Jun. (EUROPA PRESS) –

La Sección Cuarta de la Sala de lo Contencioso-Administrativo del Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana (TSJCV) ha admitido a trámite el recurso interpuesto por diputados autonómicos de Compromís contra el decreto de la Conselleria de Educación que regula el proceso de admisión de alumnado en los centros públicos y concertados de la Comunitat Valenciana y que introduce, entre otras novedades, el distrito escolar único.

En una resolución fechada el 29 de mayo, el tribunal admite el recurso, reclama el correspondiente expediente administrativo y emplaza a la administración demandada para que pueda personarse en el plazo de nueve días.

Así lo ha dado a conocer este lunes el parlamentario y portavoz de Educación de Compromís en Les Corts, Gerard Fullana, quien ha recordado que la coalición también ha pedido a la justicia la suspensión cautelar de esta normativa, que ha calificado como "el distrito racista". "El TSJ ha admitido nuestro recurso y en este momento está esperando la respuesta de la Conselleria para dirimir en los próximos días sobre una suspensión de esta puntuación que está provocando una división de niños y niñas según donde hayan nacido, según los recursos económicos familiares, etc. Por lo tanto, estamos muy atentos en los próximos días a la posible suspensión", ha aseverado.

Fullana ha recordado que su formación ya advirtió de que esta normativa iba a crear "situaciones racistas" y, "efectivamente, como han denunciado los padres y madres, se han creado". En este sentido, ha aludido a la



denuncia pública realizada por la Confederación de asociaciones de madres y padres de alumnos de la Comunitat Valenciana 'Gonzalo Anaya' sobre la existencia de centros que han elegido como criterios para aplicar el punto extra con el que cuentan en la admisión de alumnos haber nacido en la Comunitat Valenciana, valorar trabajos en la parroquia o que los dos progenitores tengan empleo.

PP: "IMPECABLE" A NIVEL JURÍDICO

Por su parte, la portavoz de Educación del PP en la cámara autonómica, Beatriz Gascó, ha señalado que la ley de Libertad Educativa "va a ser una realidad en breve" y será "impecable" a nivel jurídico, por lo que "ya veremos cómo quedará jurídicamente" el recurso. En este sentido, ha considerado que tienen "todo el derecho a recurrirlo" pero ha cuestionado que Compromís quiera "quitarle los derechos a los valencianos de poder ir y escolarizarse en el centro que deseen". "Tendrán que explicarlo ellos", ha añadido

## La Voz de Galicia

### Uno de cada tres jóvenes españoles se siente solo

*La soledad no deseada se dispara entre la población española un 50 % en solo un año*

ALFONSO TORICES. MADRID / COLPISA. 10 jun 2024

La soledad, entendida como el aislamiento personal y social no deseado, está adquiriendo en España unas proporciones muy preocupantes. Uno de cada cinco españoles confiesa sentirse solo, un aislamiento ni buscado ni querido que se está extendiendo a una velocidad asombrosa, según lo demuestra un estudio impulsado por las fundaciones ONCE y AXA, basado en las entrevistas a 2.900 ciudadanos mayores de 18 años y representativos de todo el país.

El 20 % de españoles que hoy declaran sentirse solos son casi un 50 % más que quienes admitieron idéntica situación hace solo un año, en una investigación equivalente elaborada también en el marco del Observatorio Estatal de la Soledad no Deseada, cuando los ciudadanos afectados por este mal social eran el 13,4 %. La enorme proliferación de este problema en solo 12 meses es alarmante, pero es que el fenómeno no ha dejado de crecer en la última década. Se ha duplicado con respecto a los primeros trabajos monográficos, realizados en el 2015, y se ha consolidado como una amenaza estructural. Un mal que acrecienta los trastornos psicológicos, reduce la autonomía personal y la vitalidad, aumenta las ideaciones suicidas y la exclusión social e, incluso, se calcula que causa en España casi 900 muertes prematuras al año.

No estamos hablando de sentimientos de soledad ocasionales. De un mal día o de una temporada nefasta. Hablamos de aislamiento personal indeseado y sostenido en el tiempo. Prueba de ello es que más de dos de cada tres españoles que admiten sentirse solos están encuadrados en lo que los expertos denominan **soledad crónica**, es decir, un aislamiento no querido que dura ya más de dos años. De hecho, un 60 % de quienes están atrapados en esta situación autodestructiva llevan así más de tres años. Tampoco es un mal de unos pocos, la mitad de los consultados dicen sufrir o haber sufrido en el pasado esta soledad indeseada durante algún tiempo y con «intensidad».

El problema se da en todos los grupos sociales y de edad, pero tiene tres perjudicados principales. Donde mayor concentración de soledad no deseada se detecta es entre los más jóvenes, en las edades universitarias o vinculadas a las primeras búsquedas de empleo, de los 18 a los 24 años, con uno de cada tres, casi el doble que el conjunto del país. El otro grupo social prevalente son las mujeres, con cuatro puntos más de media de aislamiento no buscado que los españoles, pero con porcentajes que se disparan si la afectada tiene más de 55 años, es vecina de una ciudad o tiene un bajo nivel educativo.

El tercer colectivo donde la soledad presenta cifras epidémicas es el de las personas con discapacidad, que sufren este mal 30 puntos más que los que no tienen discapacidad alguna. La prevalencia entre el colectivo llega al 51 %. Pero, en consonancia con el punto anterior, las mujeres con discapacidad aún están más solas. Unos ocho puntos más que ellos. Así lo sienten hasta el 54 %.

Hay varios factores sociales más que, según esta investigación, también disparan las posibilidades de quedar atrapados en el aislamiento no deseado. La mala salud, sobre todo los trastornos mentales, multiplica por tres el riesgo de padecer este mal social, pero también aumentan el peligro las dificultades para llegar a final de mes, el origen extranjero, la juventud o el ser un parado de entre 30 y 54 años.

Otro factor determinante a la hora de caer en la soledad involuntaria es el tipo de relaciones sociales que se tienen y cómo se tienen. Hay un triple de soledad crónica entre quienes carecen de apoyos familiares o de amistades a las que recurrir si lo precisan y el aislamiento es más frecuente entre quienes sus relaciones sociales son **online** que entre quien tiene contactos presenciales. Vivir solo, sin núcleo familiar alguno, duplica las posibilidades de aislamiento y carecer de estudios superiores eleva el riesgo un 50 %.

En lo que está de acuerdo la inmensa mayoría de españoles es en que la lucha contra la soledad debe ser una prioridad de los poderes públicos y una responsabilidad compartida de toda la sociedad. Crean que quienes

más hacen en esta pelea son las ONG, pero piensan que la responsabilidad principal debería ser del Gobierno, seguido por ayuntamientos y autonomías.

## Noticias de Navarra

### Navarra: los actos de elección de plazas de personal docente para el curso 2024-2025 se realizarán en agosto

*El 9 de agosto se iniciará el proceso para el personal funcionario y en la segunda quincena, para el personal contratado temporal*

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA 10-06-24

El Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha dado a conocer este lunes que los actos de adjudicación de plazas de personal docente para el curso 2024-2025 se desarrollarán en el mes de agosto, tanto para el personal funcionario y el personal funcionario en prácticas, como para el personal contratado en régimen administrativo temporal.

Según han explicado en una nota de prensa, esta decisión se ha adoptado "teniendo en cuenta los tres procedimientos selectivos de ingreso en cuerpos y puestos docentes que se están desarrollando en el mes de junio de 2024, y con el fin de garantizar la obligación y prioridad en la elección de plazas con perfil de lengua extranjera del personal docente seleccionado en la convocatoria aprobada por Resolución 246/2022, de 3 de noviembre".

En concreto, el acto telemático de adjudicación de plazas a personal funcionario y personal funcionario en prácticas (ATPF) se iniciará el día 9 de agosto de 2024. Por su parte, los actos de adjudicación de plazas al personal contratado temporal (ATP) se realizarán en la segunda quincena del mismo mes.

Las fechas concretas de desarrollo de estos actos de adjudicación de plazas se publicarán en las fichas correspondientes de la página web del Departamento de Educación la semana del 5 de agosto de 2024.

## EL PAIS OPINIÓN

### *La política educativa y la escuela concertada: salir del letargo*

*La financiación de los colegios concertados debe hacerse mediante contratos-programa, dando recursos suplementarios a los que efectivamente sean corresponsables con la escolarización de alumnado vulnerable*

XAVIER BONAL. 10 JUN 2024

El informe que hemos publicado sobre las cuotas de la enseñanza concertada en España (con Lucas Gortázar y Ángel Martínez) es un análisis sin precedentes de la situación financiera del sector, de las aportaciones de las familias y de las lógicas que hay detrás del cobro de cuotas. Por primera vez abrimos la caja negra de quién paga o cobra cuotas y qué cantidades se pagan en un sector extremadamente diverso, a pesar de que se lo trate como si no lo fuese.

La relación entre el sector público y el sector concertado está, desde hace demasiado tiempo, en estado de letargo. Un letargo voluntario y aceptado por las partes interesadas: las administraciones proveen plazas escolares a menor coste, los centros legitiman sus cobros a las familias en la infrafinanciación, y las familias se quejan poco o nada porque al pagar buscan obtener mejores prestaciones y distinción social. Se trata, pues, de una situación de equilibrio que invita al inmovilismo y a la que se suman también las voces que reclaman la supresión del sector concertado, una posición maximalista —alejada de la posibilidad del sistema de prescindir de toda la red concertada— y simplista —pues plantea este punto como solución única a todos los males de la educación—. La suma, por tanto, es perfecta para que nadie mueva ficha en el tablero. Las voces resurgen para enconarse en sus posiciones, entre el lamento de la infrafinanciación, la crítica a la discriminación del sector y el *mejor no meneallo* de los gobiernos.

Nuestro estudio confirma intuiciones compartidas sobre los distintos tipos de escuela concertada: infrafinanciada o sobrefinanciada, que presta servicios básicos o servicios *premium*, que cobra más o menos. Pero aporta por primera vez datos que no pueden ignorarse y constituyen una invitación a actuar. Veamos los más destacados. Primero, no es cierto que *toda* la escuela concertada esté infrafinanciada. La hay con problemas de financiación y la hay con saldo positivo *antes* de cobrar cuotas e incurrir en gastos no concertados. La diversidad de efectos de la política de conciertos existe entre comunidades autónomas y dentro de las mismas. El tamaño del centro o los módulos de cálculo son factores que generan esta desigualdad dentro del sector y, por tanto, las comunidades autónomas deberían revisar lo poco equitativo internamente que es el sistema de reparto. Según datos de la propia contabilidad de los centros, solamente un 38% están infrafinanciados antes de contar las cuotas. Evidentemente, es legítimo debatir sobre qué costes no cubre el concierto y debería cubrir, pero no todos los centros están en situación precaria antes de solicitar aportaciones a las familias. Segundo, las diferencias en las cuotas del sector concertado son alarmantes. Entre los 300 euros de cuota anual que pagan las familias con menor poder adquisitivo a los más de 1.000 euros de



las más pudientes. Hay por lo tanto un tipo de escuela concertada para cada segmento de renta familiar, pero todas pueden acceder en las mismas condiciones al concierto con la administración pública. Tercero, hay una parte del sector que está muy lejos del interés público que motiva su concierto y que se lucra con su actividad. Son centros bien financiados, pero que además cobran cuotas por encima de sus gastos no concertados. Los cuantificamos entre un 15% y un 17%. Y cuarto, hay un volumen importante de centros que no está en situación económica precaria, pero cuyas cuotas se sitúan por debajo de sus gastos no concertados. Este grupo (casi un 30% del sector) puede reunir desde centros cuyos gastos no concertados son básicos, hasta centros al que las cuotas no les alcanzan porque ofrecen muchos servicios extra, servicios que sería necesario conocer y auditar.

Este ejercicio de cuantificación de la diversidad interna de la escuela concertada aporta una evidencia que desacredita el reduccionismo de determinadas posiciones e interpela a las partes —y sobre todo a las administraciones educativas— a cambiar las reglas del juego del sector. El interés público en educación es incompatible con el cobro de cuotas —aunque se planteen formalmente como voluntarias— en tanto que actúan como barreras de acceso y exclusión y, por consiguiente, acaban siendo un mecanismo de segregación. Del mismo modo, es razonable entender que no se puede exigir corresponsabilidad en la escolarización de alumnado vulnerable si no se compensan situaciones de infrafinanciación o el alumnado no puede acceder a determinadas ayudas por el hecho de escolarizarse en centros concertados.

Despertar del letargo exige valentía política, prácticamente ausente desde la aprobación de la LODE en 1985, y requiere de menos recursos económicos de los que pudiera parecer. Es necesario ordenar el volumen, características y precios que ofrece el sector concertado, condicionando el concierto a lo que sea efectivamente un servicio de interés público. Conviene, por ejemplo, regular los precios del comedor escolar (a menudo una fuente de financiación indirecta de los centros concertados) y equiparlos con el sistema público. Es necesario asimismo auditar la contabilidad de los centros para poder distinguir qué gastos son susceptibles de ser concertados con la administración y qué cuotas no pueden cobrarse porque rompen con el principio de gratuidad del servicio y son generadoras de exclusión. Debe recurrirse al contrato-programa como instrumento de financiación de los centros concertados, dando recursos suplementarios a los que efectivamente sean corresponsables con la escolarización de alumnado vulnerable. Finalmente, el déficit de financiación del sector puede resolverse con redistribución interna. No es justo ni razonable mantener conciertos por valor de 1.250 millones de euros con centros que obtienen beneficio económico. Destinar esos recursos a cubrir las necesidades de los centros infrafinanciados no sólo es viable, sino que según nuestras estimaciones generaría incluso ahorro público.

En definitiva, una política de talla única no puede resolver el problema de un sector tan diverso y desigual. Es necesario establecer costes teóricos por plaza escolar en todas las comunidades autónomas y solo mejorar la financiación si se cumplen unas nuevas reglas de juego para acceder a la misma, que pasan inevitablemente por asegurar que los centros concertados cumplen con la función y los principios de un servicio público educativo. Solo así conseguiremos que la diversidad del sistema educativo no se traduzca en desigualdad.

## **▣ EL DEBATE**

### ***Los estudiantes españoles de 15 años que ya saben en PISA que van a abandonar los estudios***

*Solo un 74,4 % de los repetidores espera finalizar la ESO, en comparación con el 87,8 % de los no repetidores*  
Ismael Sanz 11/06/2024

Hace dos semanas, el catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, Jorge Sainz, y yo publicábamos un artículo titulado «La tasa de abandono educativa en España y PISA 2022» en Cuadernos de Información Económica ([FUNCAS](#)) en mayo-junio de 2024. En el artículo abordamos la preocupante situación del abandono escolar temprano en España. En 2023, la tasa de abandono escolar se situaba en un 13,6 %, la segunda más alta de la Unión Europea. Esta tasa se refiere a la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria superior y que no han participado en cursos de formación en las cuatro semanas anteriores a la Encuesta de Población Activa (EPA). Pese a los esfuerzos realizados, la tasa de abandono ha permanecido estancada en los últimos años, lo que subraya la necesidad de medidas más eficaces.

El Informe PISA 2022, que evalúa las habilidades de los estudiantes de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias, revela un descenso significativo en el rendimiento académico de los estudiantes españoles desde 2015, alcanzando su nivel más bajo en 2022 con 473 puntos en matemáticas. Esta tendencia negativa no se limita a España, ya que la OCDE también ha registrado una caída en el rendimiento promedio en estas áreas. Aunque la pandemia del COVID-19 ha tenido un impacto adverso en los resultados, el declive en las competencias de los estudiantes ya se había iniciado antes de 2018, lo que apunta a problemas estructurales más profundos en los sistemas educativos a nivel global.

El análisis de las expectativas educativas de los estudiantes españoles de 15 años, basado en los datos de PISA 2022, ofrece una perspectiva valiosa sobre los factores que podrían estar contribuyendo al abandono escolar. Un porcentaje significativo de estudiantes ya muestra señales de posible abandono educativo. Un 1,70 % de los estudiantes no espera finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y otro 2,33 % no está seguro de poder hacerlo. Además, un 14,53 % no respondió a la pregunta sobre sus expectativas académicas, lo cual podría indicar una menor capacidad de perseverancia o compromiso.

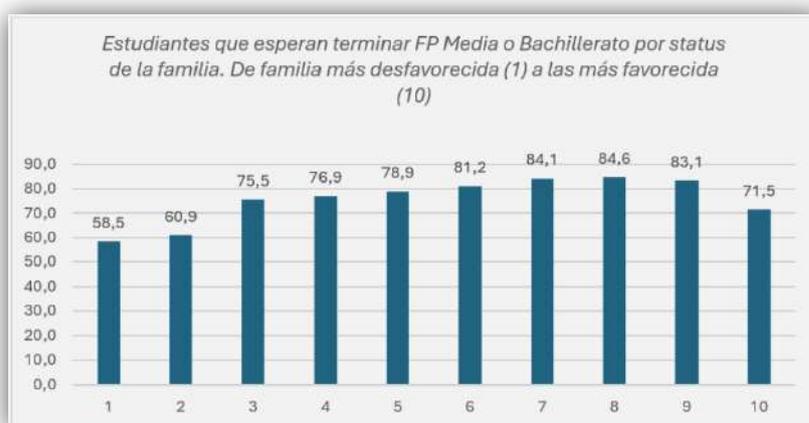


Un aspecto crítico es la relación entre la repetición de cursos y las expectativas educativas. Los estudiantes que han repetido algún curso tienen expectativas significativamente más bajas en comparación con aquellos que nunca han repetido. Solo un 74,4 % de los repetidores espera finalizar la ESO, en comparación con el 87,8 % de los no repetidores. Esta diferencia también se observa en las expectativas de finalizar Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) o Bachillerato, con solo un 64,3 % de los repetidores esperando completar estos niveles educativos frente al 86,3 % de los no repetidores.



El nivel socioeconómico también influye en las expectativas académicas. Los estudiantes que perciben que su familia se encuentra en los niveles más bajos de la escala socioeconómica tienen menores expectativas de finalizar FP Media o Bachillerato.

Hay un salto significativo entre los estudiantes que sitúan a su familia en el nivel 2 de la escala socioeconómica, con un 60,9 % de ellos esperando finalizar estos niveles educativos, y aquellos en el nivel 3, con un 75,5 %. A partir de ahí, la proporción de jóvenes que cree que finalizará FP Media o Bachillerato continúa aumentando con el nivel socioeconómico, aunque de manera más gradual.



Para abordar el problema del abandono escolar temprano, es crucial implementar intervenciones tempranas y personalizadas. Proporcionar información crítica sobre los beneficios de la educación y utilizar mentores pueden ser estrategias efectivas. Las intervenciones informativas han demostrado ser eficaces para mejorar el conocimiento y las creencias de los estudiantes sobre la educación, aunque no siempre influyen significativamente en las decisiones de matriculación y logros educativos. Sin embargo, cuando estas estrategias se combinan con asistencia directa en el proceso de matriculación, pueden ser más efectivas.

Emparejar estudiantes con mentores de colectivos similares puede ser una herramienta clave para apoyar a jóvenes de entornos desfavorecidos. Estudios han demostrado beneficios significativos al asignar tutores de etnia similar a estudiantes de bajo rendimiento, mejorando tanto el rendimiento académico como la conexión

con la comunidad. Por ejemplo, en Serbia, un programa que asignaba tutores de etnia gitana a estudiantes gitanos de bajo rendimiento logró mejoras notables en el rendimiento académico al final de la primaria.

En conclusión, la reducción del abandono escolar temprano es crucial para el desarrollo económico y social de España. A pesar de los esfuerzos realizados, la tasa de abandono sigue siendo alta, lo que subraya la necesidad de estrategias más efectivas. El Informe PISA 2022 muestra una disminución en el rendimiento académico, indicando problemas estructurales profundos en el sistema educativo. Intervenciones tempranas, información crítica sobre la educación y el uso de mentores son estrategias necesarias para abordar este problema. Identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo, especialmente aquellos que han repetido cursos y provienen de familias de bajos recursos, es esencial para mejorar las trayectorias educativas y reducir la tasa de abandono escolar en el futuro.

*Ismael Sanz es profesor de Economía en la URJC y Visiting Senior Fellow de London School of Economics*

## EL PAIS

### Los errores en los enunciados de las pruebas se repiten en la EVAU: pocos ojos para evitar filtraciones

*Al menos en seis comunidades autónomas ha habido este año fallos en la redacción de los exámenes. El celo para que no se difunda el contenido antes de tiempo hace que se reduzcan los controles*

PAU ALEMANY / IVANNA VALLESPÍN. Madrid / Barcelona - 11 JUN 2024

De viaje por el mundo, de celebración con amigos y familiares o simplemente descansando en casa. Así se encuentra la gran mayoría de los alrededor de 300.000 estudiantes que se presentó la semana pasada a las pruebas de acceso a la universidad en todas las comunidades excepto Baleares, que los empieza este martes. Unos exámenes que determinan el futuro laboral de los candidatos. Hay unos pocos, sin embargo, que todavía siguen con la mosca detrás de la oreja. Porque hasta una decena de pruebas repartidas en varias comunidades —Cataluña, Comunidad Valenciana, Asturias, Murcia, Castilla-La Mancha y Extremadura— contenía errores en la redacción de los enunciados, de mayor o menor gravedad, que impidieron el normal funcionamiento. ¿Cómo es posible que existan cada año fallos en los exámenes donde los estudiantes se juegan entrar en el grado y en la universidad que desean?

No hay curso sin polémica. La más mediática fue el triple error en el examen de Historia de Madrid de hace cuatro años, donde se pidió a los alumnos que analizaran unos años del reinado de Isabel II que, en realidad, se corresponden más bien, aunque no exactamente, con los de la regencia previa de su madre, María Cristina, y del general Espartero.

Encontrar el equilibrio entre evitar filtraciones y no cometer errores es una tarea compleja para los profesores encargados de redactar cada año la Evaluación para el Acceso a la Universidad —conocida por las siglas EVAU, EBAU, ABAU o PAU, en función de la región—. Cuantos más ojos lo ven, menos fallos se cometen, pero mayor es el peligro de que se difundan las preguntas antes del examen.

La organización y los controles varían en las distintas comunidades. En las más pequeñas, como por ejemplo Murcia, hay una única persona encargada de redactar los exámenes por cada materia, mientras que en otras formadas por varias provincias, como Cataluña o Comunidad Valenciana, es habitual crear comités de redacción integrados por unos pocos profesores de universidad o de instituto. Sea como fuere, ni unas ni otras están exentas de que se cometan errores, tal y como se observa cada curso. Este no ha sido una excepción.

El más grave, porque ha obligado a la repetición de la prueba, se ha producido en la asignatura de Literatura Castellana en Cataluña, que incluía, en una de las opciones a elegir sobre el comentario de texto, el poema *Mientras por competir con tu cabello*, de Luis de Góngora, que no forma parte de los 20 poemas de la *Antología de Poesía del Siglo de Oro*, una de las lecturas obligatorias de este curso. Tras detectar el fallo, pocas horas más tarde, la Oficina de Acceso a la Universidad, organizadora de la Selectividad, comunicó a los 1.368 alumnos matriculados en esta materia —una cifra baja porque son los que la cursaban como optativa— que podían repetirla. Finalmente, solo se han acogido a esta posibilidad 97 estudiantes, que se examinarán este miércoles.

El otro fallo en Cataluña se produjo en el examen de Diseño, ya que había un enunciado en el que se pedía a los alumnos que reprodujeran el dibujo de una caja de zapatos, pero a escala 1:20, lo que se traducía en unas dimensiones muy pequeñas. El error se corrigió durante la prueba y el Departamento de Universidades asegura que “ha ampliado los criterios de corrección” de este ejercicio, que valía medio punto, y que dará explicaciones de lo sucedido en los próximos días, pero una vez haya finalizado todo el proceso y se conozcan los resultados.

Corregir los enunciados erróneos sobre la marcha, durante los 90 minutos de la prueba, ha sido la solución más recurrente. Así se decidió en el examen de Matemáticas Aplicadas de Castilla-La Mancha o en los de

Filosofía e Historia del Arte en la Región de Murcia. El coordinador general de la EVAU en esta última autonomía, Joaquín Lomba, tomó la decisión de adaptar y reformular las preguntas para "perjudicar lo menos posible" al alumnado. "El error se minimiza con medidas en tiempo real y se palia en la fase de corrección, teniendo en cuenta el fallo ocurrido", explica Lomba. Por eso se decidió cambiar una de las preguntas sobre el filósofo Nietzsche por una de Descartes.

Valorar más positivamente al alumnado es la decisión que han tomado en la Comunidad Valenciana los miembros de la comisión de Matemáticas II, las de ciencias, tras constatar el error en uno de los problemas planteados, donde se pedía calcular varias ecuaciones y coordenadas de los vértices de un cuadrado, cuando en realidad era un rectángulo.

También en Asturias, donde se produjeron errores en la misma asignatura, han realizado "ajustes en los criterios de corrección", según comenta el vicerrector de Estudiantes y Empleabilidad de la Universidad de Oviedo, Alfonso López. "Los profesores correctores tuvieron una reunión posterior a los exámenes y cuentan con la información adecuada para que el inconveniente no derive en un agravio para los estudiantes", añade. En el caso del Principado, el fallo era que en una de las preguntas faltaba un "además" que condicionaba el resultado final, y en otra sobraba un "en el apartado anterior".

Una última alternativa para remediar los errores cometidos se ha aplicado en el examen de Física de Extremadura, donde uno de los problemas estaba mal planteado. La solución acordada por la comisión organizadora ha sido valorar las cuatro preguntas en las que mejor puntuación haya obtenido el alumnado de las cinco entre las que había que realizar, de modo que cada pregunta cuente 2,5 puntos, en vez de dos.

#### *Elaboración de los exámenes*

En el caso de Cataluña, los exámenes están diseñados por la Oficina de las Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU), que crea una comisión organizadora donde están representadas todas las universidades catalanas. Cada materia cuenta con un responsable, que siempre es un profesor universitario, del que dependen varios subcoordinadores, encargados de redactar las preguntas, según explica el profesor de la Universidad de Barcelona y responsable de la materia de Biología, David Bueno. Un método parecido al que se realiza en la Comunidad Valenciana, según cuenta el coordinador de la EVAU en la región, Toni Gil.

Hay materias en que cada coordinador plantea preguntas y el responsable las une para montar el examen. En el caso de Bueno, opta por poner en común todas las cuestiones y discutir las. En Cataluña, la propuesta se envía a la Oficina de las PAU para que dos evaluadores externos la revisen, y vuelve al responsable para que decida si incorpora o no modificaciones. Finalmente, la prueba va al Instituto de Estudios Catalanes para su revisión lingüística y maquetación, donde también pueden surgir observaciones. Un proceso larguísimo que empieza en septiembre y finaliza en mayo. Bueno no ve extraño que se cometan errores. "Somos humanos, aunque deberíamos intentar que no pase. Lo importante es reconducirlo para que no afecte a los estudiantes", cierra el docente.

En Murcia, en cambio, quien diseña la prueba es el coordinador de cada materia. A principio de curso, este se reúne con los profesores de instituto para establecer qué temas serán objeto de evaluación y para que puedan orientar las clases, según explica Lomba. A partir de ese momento, el encargado de la redacción tiene varios meses para elaborar las preguntas y es el único conocedor del examen. "Es muy seguro para evitar filtraciones, pero la contrapartida es que se pueden cometer fallos. En el caso de Murcia, el problema fue que parte del contenido no estaba incluido en el temario", relata Lomba. En Asturias son dos los coordinadores por materia que se encargan de elaborar varios modelos a los que se les asigna un número para luego elegir el definitivo por sorteo, y son ellos mismos los que revisan el contenido de las preguntas.

## **europapress.es**

### **Gobierno aprueba la nueva Selectividad con criterios de corrección comunes y que vuelve a llamarse PAU**

MADRID, 11 (EUROPA PRESS) El Consejo de Ministros, a propuesta del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, ha aprobado este martes la nueva Selectividad, que entrará en vigor en junio del año 2025 y que sustituye el nombre de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) por el de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Así lo ha anunciado la ministra de Educación, Formación Profesional y Deportes, Pilar Alegría, durante la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

La también portavoz del Gobierno ha explicado que la nueva Selectividad cuenta "tanto con unas estructuras como con unas características básicas y con criterios de corrección comunes para todos los territorios". "Es una prueba que ha sido ampliamente debatida con las comunidades autónomas, con las universidades, con los órganos de los rectores, con los estudiantes y con las familias, y que se aprueba hoy en el Consejo de Ministros para ponerse a partir del verano del año que viene en marcha", ha señalado Alegría.

En este contexto, ha asegurado que ha sido el modelo "más debatido de la historia" ya que han mantenido "más de 200 reuniones con las comunidades autónomas, las familias, los estudiantes y las universidades". Igualmente, Alegría ha resaltado que es "la primera vez" que en una prueba de acceso a la universidad "se



incluyen criterios comunes y homogéneos para todos los territorios, tanto en el formato de las pruebas como a la hora también de evaluar dichas pruebas". "Fruto de ese acuerdo y ese diálogo con las universidades y con las comunidades autónomas hemos aprobado este decreto con esa prueba que hoy ustedes conocen", ha aseverado.

En la nueva EBAU, las faltas de ortografía bajarán un 10 por ciento la nota en los exámenes y los alumnos podrán elegir entre distintas preguntas, aunque requerirán que hayan estudiado todo el temario, y se mantienen las preguntas tipo test.

En aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas propuestas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a la coherencia, la cohesión, la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación, no podrá ser inferior a un 10 por ciento de la calificación correspondiente a la pregunta o tarea.

Sin embargo, el decreto de la nueva EBAU precisa que la aplicación de estos parámetros que bajan un 10 por ciento la nota por las faltas de ortografía y gramaticales "podrá flexibilizarse en el caso del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo".

#### CARACTERÍSTICAS DE LOS EJERCICIOS

En la nueva prueba habrá un único modelo de ejercicio para cada materia. Los ejercicios de cada materia estarán estructurados en diferentes apartados, que, a su vez, podrán contener una o varias preguntas o tareas. Se podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas. Esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas evaluadas, por lo que la opcionalidad "no implicará poder estudiar menos temario".

Habrà variedad de tipos de preguntas o tareas, en cuanto a tipo de respuesta. Algunas requerirán respuestas cerradas; otras, semiconstruidas y otras, abiertas. En cada uno de los ejercicios, la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida deberá alcanzar como mínimo el 70%.

El número total de preguntas o tareas a resolver por parte del alumnado debe adecuarse a la duración total del ejercicio. La nueva EBAU tendrá en cuenta que el alumnado necesitará dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada (auditiva, gráfica, textual, etc), como al diseño de la estrategia para la resolución de las preguntas o tareas planteadas. Las preguntas o tareas se contextualizarán en entornos artísticos, científicos, humanísticos y tecnológicos. Preferentemente, además, en entornos próximos a la vida del alumnado.

Para la resolución de la prueba, el alumnado deberá demostrar creatividad, capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez. La resolución de los ejercicios o tareas deberá ser por escrito. El real decreto de la nueva EBAU refleja que el alumnado podrá hacer uso de documentos o herramientas auxiliares, tales como diccionarios, calculadoras, formularios o tablas. El uso de este material estará, en todo caso, condicionado a las características de cada materia y a los criterios de evaluación aplicables. Las comisiones organizadoras de la prueba establecerán los materiales de los que el alumnado podrá hacer uso, y, en su caso, el material que, en ningún caso, podrá ser utilizado.

#### MISMA DURACIÓN QUE EN LA ANTERIOR PRUEBA

Al igual que en el anterior modelo de EBAU, cada uno de los ejercicios tendrá una duración de 90 minutos y se establecerá un descanso entre pruebas consecutivas de, como mínimo, 30 minutos. No se computará como periodo de descanso el utilizado para ampliar el tiempo de realización de las pruebas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los que se les haya prescrito dicha medida. Tanto los elementos curriculares objeto de evaluación, como el número y el tipo de preguntas o tareas se adecuarán a la duración del ejercicio.

A tal fin, se tendrá en cuenta que el alumnado necesitará dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada, como al diseño de la estrategia para la resolución de las preguntas o tareas planteadas.

Los alumnos que el próximo curso superen con éxito segundo de Bachillerato y se presenten a esta prueba, se examinarán de cuatro materias (Lengua y Literatura II, Lengua Extranjera II, la materia específica obligatoria de la modalidad cursada y de Historia de España o de la Filosofía), en el caso de las comunidades sin lengua cooficial.

En aquellas CCAA con más de una lengua oficial, los estudiantes se examinarán también de Lengua Cooficial y Literatura II (cinco materias en total). Además, quienes deseen mejorar su nota de admisión podrán examinarse de hasta cuatro materias más, que serán elegidas por el alumno. Serán materias distintas a las de la fase de acceso, podrán ser de modalidad, cursadas o no, la materia común no realizada en la fase de acceso (Historia de España o de la Filosofía) y una segunda lengua extranjera.

En caso de querer examinarse del número máximo de materias (cuatro), una de ellas deberá ser obligatoriamente este segundo idioma. Las comisiones organizadoras de las pruebas asegurarán la aplicación

de criterios específicos de corrección y calificación, así como la aplicación de un mismo procedimiento de revisión en todo el territorio.

En cuanto a las calificaciones, no hay ningún cambio. La nota de la prueba se calculará haciendo la media aritmética de cada uno de los ejercicios. Será un valor entre 0 y 10 puntos con tres cifras decimales y la nota mínima es un 4. La nota de acceso a la universidad se calcula sumando el 60% de la nota media normalizada de Bachillerato y el 40% de la calificación de la prueba de acceso. También tendrá un valor de 0 a 10 con tres decimales y la mínima necesaria será un 5. En la fase de admisión se sumarán a esta nota de acceso las dos mejores calificaciones ponderadas de las materias que cada universidad determine.

## EL MUNDO

### **El Gobierno endurece la Selectividad desde 2025 tras 5 años de facilidades: "La opcionalidad no implicará estudiar menos"**

*Las comisiones deberán aprobar unos "criterios objetivos" de corrección. La ortografía contará al menos el 10% de la nota*

Olga R. Sanmartín. Madrid. Martes, 11 junio 2024

El Gobierno se ha puesto duro con la Selectividad. Después de cinco años de exámenes *light* que han disparado las notas de corte para acceder a las universidades públicas, el Ministerio de Educación ha cambiado las reglas del juego para junio de 2025 y ha quitado por fin la clausula por la que los alumnos han podido escoger las preguntas que mejor se sabían y, en varias comunidades autónomas, han tenido la posibilidad de sacar las máximas notas estudiando menos de la mitad de lo que entraba en las pruebas. "La opcionalidad no implicará estudiar menos, avisa ahora un argumentario del Departamento de Pilar Alegría, al que ha tenido acceso EL MUNDO.

El Consejo de Ministros ha aprobado este martes el proyecto de real decreto que regulará a partir del próximo curso 2024/2025 la prueba de acceso a la universidad. El cambio principal es que se quita la mayor optatividad que se dio a partir de 2020 con motivo del Covid y que ha permanecido hasta ahora. En cada asignatura va a haber un "único modelo de ejercicio" y "se podría incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas o tareas", pero "esta elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación". En otras palabras, "la opcionalidad no implicará poder estudiar menos temario", algo que en la práctica estaba ocurriendo ahora.

En Cantabria o Aragón se puede sacar la máxima nota en Historia de España estudiando menos de la mitad del temario. Andalucía lleva años poniendo el mismo examen, donde sólo hace falta estudiarse Primo de Rivera para sacar un 7. En la web Universidad de Murcia se colgó en febrero un *power point* en el que se soplaba lo que iba a caer este examen de junio: si los alumnos sólo se estudiaban los Reyes Católicos, el reinado de los Austrias, el reformismo borbónico y el siglo XIX, podían obtener un 10. En Navarra, sólo estudiando la memoria democrática, las exhumaciones y las fosas comunes y la Transición, se puede lograr la máxima nota.

Los datos proceden de un análisis realizado en febrero por EL MUNDO a partir de las 17 instrucciones de las CCAA sólo en Historia de España, pero los profesores consultados denuncian que pasa lo mismo en el resto de asignaturas. Por el distrito único, la nota que un alumno saca en su región le sirve para entrar en cualquier universidad de España y nadie quiere que sus estudiantes tengan que hacer el examen más difícil. Por eso se ha iniciado desde 2020 una especie de competición entre autonomías que ha llevado a rebajar la exigencia en las pruebas y darle muchas pistas a los alumnos, lo que ha disparado sus resultados y, como consecuencia, han subido también las notas de corte.

En esta convocatoria algunas comisiones evaluadoras de algunos exámenes (por ejemplo, Matemáticas en Madrid y Cataluña) han cambiado ligeramente las pruebas y los alumnos que iban confiados han sufrido las consecuencias. Estas son otras novedades de la Selectividad a partir de 2025:

#### ORTOGRAFÍA: 10% DE LA NOTA

El Gobierno dice que la nueva prueba tiene una "estructura, características básicas y criterios de corrección mínimos comunes" pero, en realidad, son los mismos que otros años. No hay una Ebaú común. Se establece que "las comisiones organizadoras de las pruebas asegurarán la aplicación de criterios específicos de corrección y calificación, así como la aplicación de un mismo procedimiento de revisión en todo el territorio", pero esto ya se fija todos los años: hay 17 criterios, tantos como CCAA hay y el procedimiento de revisión es el mismo, establecido por el Ministerio cada año en su orden de la Selectividad.



Lo que sí que es novedoso, y ayuda a homogeneizar, es que el Gobierno ha predeterminado que tendrá que descontar al menos el 10% de la calificación de cada pregunta por faltas de ortografía, presentación deficiente, falta de coherencia o cohesión argumental o problemas de gramática o léxico.

Pero no hay más común que eso. El Ministerio bien podría haber puesto en un anexo unos modelos de exámenes que sirvieran de orientación a las CCAA o ayudaran a establecer pautas comunes. Regiones como País Vasco o Cataluña se niegan a esto. Y las del PP han acordado hacer su propia Selectividad común.

#### VUELVE EL NOMBRE DE ANTES: LA PAU

Ni Ebau, ni Evau, ni Abau... La Selectividad recupera el nombre que tenía en la década pasada: prueba de acceso a la universidad (PAU). Es una forma de romper amarras con la evaluación actual, que se remonta a los tiempos de José Ignacio Wert (PP). Esta PAU será la primera que sigue los criterios de la Lomloe, porque hasta ahora se ha dado la contradicción de que los alumnos estudiaban con currículos de la Lomloe del PSOE pero se evaluaban con las pautas de la Lomce del PP.

El Gobierno, no obstante, ha renunciado a dejar una impronta en este tema y no va a hacer los cambios que pretendía inicialmente: una prueba de madurez en la que se juntaran varias asignaturas. La oposición de los rectores y colectivos de profesores han hecho que la prueba, en realidad, sea una vuelta a la PAU clásica de Ángel Gabilondo.

#### AYUDA A LA FP: HISTORIA, FILOSOFÍA O CIENCIAS GENERALES...

Este año, como novedad, ha desaparecido la obligatoriedad de Historia de España y los alumnos han podido elegir entre esta materia o Historia de la Filosofía. La novedad para el año que viene es que, además de estas asignaturas, los alumnos que proceden de la FP o de las enseñanzas artísticas (Artes Plásticas, Música o Danza) podrán elegir como materia específica de la modalidad correspondiente Ciencias Generales, Dibujo Artístico II y Análisis Musical II o Artes Escénicas II.

#### SIGUEN LAS MATEMÁTICAS FÁCILES

Hay, como otras veces, dos fases. La primera es la de acceso (se califica hasta 10), con exámenes de Lengua, Idioma, Historia de España o Historia de la Filosofía y una materia específica de modalidad: Dibujo Artístico II para Artes Plásticas, Análisis Musical II o Artes Escénicas II para Música y Artes Escénicas, Ciencias Generales para el Bachillerato General, Latín II para Humanidades y Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales para el Bachillerato de Ciencias Sociales.

Los alumnos del Bachillerato Científico-Tecnológico podría elegir Matemáticas II o Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales II. Hasta este curso, tenían que escoger Matemáticas II, que son más difíciles. Pero ya desde esta convocatoria dejan a los alumnos elegir y este cambio se mantiene para el futuro.

En la fase de admisión, para subir la nota hasta 14, los alumnos pueden examinarse de hasta tres asignaturas de modalidad, cursadas o no, a elegir por el alumno o la materia común no realizada en el acceso (Historia de España o Filosofía) y hasta dos materias de modalidad, cursadas o no, a elegir por el alumno.

Además, en cualquiera de las dos posibilidades anteriores el alumno podrá examinarse de un segundo idioma, lo que significa que puede hacer hasta cuatro exámenes en total. En todo caso, las asignaturas para la admisión deben ser distintas a las elegidas para el acceso para que no cuenten doble.

#### ¿CUÁNTOS EXÁMENES HAY?

En las CCAA sin lengua cooficial, el alumnado realizará como máximo ocho ejercicios: cuatro en el acceso y cuatro (o menos) en la admisión. En las CCAA con lengua cooficial, el alumnado realizará como máximo nueve ejercicios: cinco en acceso y cuatro (o menos) en la admisión.

Se mantiene la duración actual de 90 minutos por examen. El Ministerio quería que duraran más (105 minutos) pero provocaba un desbarajuste en la organización y se ha quedado en 90 minutos.

#### MENOS PREGUNTAS CORTAS

Los ejercicios de cada materia estarán estructurados en diferentes apartados, que, a su vez, podrán contener una o varias preguntas o tareas. Habrá variedad de tipos de preguntas o tareas, en cuanto a tipo de respuesta. Algunas requerirán respuestas cerradas; otras, semiconstruidas y otras, abiertas. En cada uno de los ejercicios, la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida deberá alcanzar como mínimo el 70%. Eso significa que habrá menos preguntas cortas porque antes el mínimo era el 50%. De esta forma, se desmontan las pretensiones iniciales de Alegría de hacer un examen tipo test.

#### ¿COMPETENCIAL?

El Gobierno dice que el examen va a ser "más competencial" y "menos memorístico" que ahora, para que el alumnado demuestre "creatividad, capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez". Muchos profesores creen que el examen de ahora es ya suficientemente competencial. -"¿Qué hay más competencial que un comentario de texto o un problema de Matemáticas?", se preguntan- y dicen que lo del Ministerio es "una operación de marketing" para "presentar como nuevo lo de siempre".

#### ¿SE VA A REDUCIR LA BURBUJA DE NOTAS DE BACHILLERATO?

No. El Gobierno mantiene los porcentajes actuales. La calificación de acceso a la universidad se obtiene de la suma del 60% de la nota media normalizada de Bachillerato y el 40% de la calificación de las pruebas de acceso. En otras palabras, si el alumno viene con la nota dopada desde el instituto o ha hecho una prueba más fácil en su comunidad autónoma, tendrá ventaja frente a los demás.



## **Así será la PAU, la nueva Selectividad: habrá criterios comunes en el formato y corrección y se bajará la nota por faltas de ortografía**

*El nuevo examen comenzará el próximo curso y habrá un único modelo de ejercicio para cada materia*

ESTHER ARMORA. Barcelona. 11/06/2024

En la nueva Selectividad que se estrenará en 2025, la primera alineada con la nueva ley educativa (Lomloe), habrá criterios comunes en el formato y la corrección de las pruebas para todas las comunidades. Así lo contempla el nuevo decreto que regula el acceso a las enseñanzas universitarias al que ha dado luz verde hoy el Consejo de Ministros y que presenta, entre otras novedades, que, por primera vez, se penalizarán hasta con un 10% las faltas de ortografía, se recuperará la denominación original de PAU (Prueba de Acceso a la Universidad) -acabando así con las diferentes denominaciones que recibe desde 2017 (EBAU, EVAU, PEVAU)- y se impondrá un mismo modelo de ejercicio para todas las materias.

En pleno debate sobre las desigualdades que genera el actual modelo de Selectividad, el decreto impulsado desde el Ministerio introduce algunas modificaciones para tratar de hacer la prueba más homogénea entre las distintas comunidades autónomas. Una de ellas la de establecer unas únicas directrices para todos los territorios en el formato de la prueba y en su evaluación. Pese a estos cambios, la aspiración de avanzar hacia una prueba única o común para todos los territorios, tal y como defiende el PP, queda aún muy lejos.

El texto apenas ha recibido cambios tras su paso por el Consejo de Estado con respecto al borrador que se conoció el pasado octubre, aunque, según ya indicado hoy la ministra de Educación, Pilar Alegría, es fruto de «un amplio consenso». «Se han mantenido más de 200 reuniones con las comunidades, las asociaciones de familias, los rectores, etc..», ha dicho Alegría al anunciar la aprobación del decreto. Pese a los cambios impulsados, la nueva EBAU mantiene su estructura con una parte de acceso, con exámenes de las asignaturas obligatorias troncales y de modalidad, y otra de admisión, que abarca las materias optativas y que permitirá subir la nota hasta 14 como hasta ahora.

Una de las principales novedades es que las faltas de ortografía bajarán como mínimo un 10% la nota. Matiza, sin embargo, que ese criterio podrá cambiarse en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, como los que presenten dislexia, que quedarán exentos de la penalización.

*Enfoque menos memorístico y más aplicado*

Los ejercicios de la nueva Selectividad tendrán un enfoque competencial, es decir, menos memorístico y más aplicado, que exigirán al alumnado más «creatividad», «reflexión y madurez» a la hora de responder, según recoge el decreto. Asimismo, en cada comunidad autónoma, se proporcionará al alumno un único modelo de examen (hasta ahora podían entregarse dos, bien de forma aleatoria, bien para que el alumno eligiera) para cada materia.

El texto señala en este sentido que dicha «elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación», lo que traducido significa que dicha opcionalidad no podrá llegar al punto de permitir al alumnado estudiar solo una parte del temario, como ha venido sucediendo desde que, con motivo de la pandemia. Eso supone que los criterios se endurecerán y los alumnos tendrán menos opciones de esquivar parte del temario como ocurría hasta ahora en Cataluña con el examen de Historia. No podrán descartar temas como hasta ahora, y se reducirán así, aunque solo en parte, las desigualdades vigentes entre los modelos de las distintas comunidades. También se presentarán diferentes variedades de respuesta. Las de tipo abierto, en la que el alumno debe elaborar un texto, o semicerradas, deberán contar como mínimo un 70% de la nota total. Asimismo, las preguntas y enunciados de los exámenes tomarán, en la medida de lo posible, ejemplos «próximos a la vida del alumnado».

Los aspirantes a universitarios también podrán usar, si así lo determinan los responsables o coordinadores de la prueba, elementos auxiliares para realizar los ejercicios como calculadoras, diccionarios o tablas.

En las autonomías sin lengua cooficial, el alumno realizará como máximo ocho ejercicios (cuatro en la fase de acceso y cuatro más en la de admisión) y en los territorios con lengua cooficial hará un máximo de nueve (cinco en la fase de acceso y cuatro en la de admisión). Una de las novedades que el Ministerio quiso introducir en un principio es que la duración de cada examen fuera de 105 minutos, aunque finalmente se ha estipulado que se mantenga la duración actual, de 90 minutos. La nueva prueba continuará modificándose de forma gradual hasta el 2028 para que sea aún más competencial.



*PP: «No necesitamos una EBAU más dura, sino más justa»*

Los cambios dibujados en la nueva prueba de Selectividad son insuficientes para el Partido Popular. La vicesecretaria de Sanidad y Educación del PP, Ester Muñoz, ha replicado con contundencia el nuevo modelo presentado por el Ministerio de Educación. «No necesitamos una EBAU más dura, sino más justa para todos», ha indicado en una respuesta que ha trasladado al Gobierno.

Muñoz ha censurado que la ministra haya anunciado «de forma unilateral» y sin contar con ninguna comunidad autónoma que el Gobierno va a reformar la EBAU para homogeneizarla, algo que, en opinión de la dirigente del PP, no es cierto. «Lo único que cambia es el nombre y pone un mínimo de un 10% a las comunidades para calificar con criterios de corrección», ha señalado.

Junto a ello, ha recordado que, tal y como anunció el presidente Alberto Núñez Feijóo, las comunidades gobernadas por el PP han acordado una EBAU común. La reforma, en la que el Partido Popular lleva cinco meses trabajando y que se presentará en las próximas semanas, supondrá una «auténtica revolución» para la prueba del año que viene.

## **EL DEBATE**

### **Así será la nueva Selectividad que ha aprobado el Gobierno y que comenzará el próximo curso**

*El nombre, el temario, la corrección o el tipo de preguntas sufrirán cambios a partir de junio del año que viene*

El Debate. 11/06/2024

Este martes, el Consejo de Ministros ha dado luz verde al real decreto de la nueva Selectividad, que comenzará a aplicarse a partir de junio del año que viene. El primer cambio reside en el nombre: ante las variaciones por comunidad autónoma que existen en la actualidad (EBAU, EvAU, AvAU, etc.), la nueva ley aspira a la unificación bajo el nombre de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

En cuanto a cómo será la prueba, al menos el 70 % de las respuestas de cada ejercicio deberán ser semiconstruidas o abiertas, limitando al 30 % las preguntas con respuestas cerradas, como test. Algo que se alinea con el nuevo enfoque competencial que se desea implementar en la Selectividad, que será menos memorístico y exigirá a los alumnos más «creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez» para resolver los ejercicios.

Asimismo, la coherencia y la corrección gramática, léxica y ortográfica de los textos contarán al menos un 10 % en todas las preguntas, algo que unificará los criterios de corrección actuales, en los que había disparidad entre cada comunidad.

En lo relativo al temario, se entregará un único examen por materia, en lugar de los dos que se podían dar anteriormente. La prueba podrá ofrecer la posibilidad de elegir entre varias preguntas, pero dicha elección «no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación», por lo que no permitirá obtener la máxima nota estudiando solo una parte del temario, como ha sucedido desde la pandemia.

Los alumnos podrán examinarse en la fase opcional de hasta cuatro materias en lugar del máximo de dos que existía hasta ahora, mientras que las asignaturas obligatorias seguirán siendo Lengua Castellana, Historia de España o Historia de la Filosofía, lengua extranjera y una materia específica de cada tipo de bachillerato, además de la lengua cooficial si la hubiera.

Los exámenes durarán hora y media, lo mismo que hasta ahora, y estará permitido introducir diccionarios, calculadoras, formularios, tablas, aunque serán las comisiones organizadoras de las pruebas de cada región las que establezcan cuáles pueden utilizarse en cada prueba.

En los casos de revisión, si el estudiante no está conforme con la calificación y la revisión realizada por un segundo corrector muestra una diferencia de dos o más puntos respecto a la primera, se llevará a cabo un tercer análisis. Este último será realizado por un tribunal compuesto por dos profesores, y la calificación resultante de esta tercera revisión será la definitiva.

La nota final para acceder a la universidad, como hasta ahora, se obtendrá de la media entre la PAU –habiéndose obtenido como mínimo un 4– y las notas del Bachillerato, pudiendo sumar hasta 4 puntos gracias a los exámenes optativos.

# Entre cuatro y nueve exámenes y un intento de hacerla más homogénea: así será la nueva Selectividad

*El Consejo de Ministros presenta el mayor cambio en la Ebaeu en 40 años: se establecen criterios de corrección comunes para ganar igualdad, el estilo y la corrección ortográfica valdrán el 10% de la nota y sobre todo se pasa a un modelo por competencias*

Daniel Sánchez Caballero. 11 de junio de 2024

Tras un par de años dándole vueltas, el Gobierno ha aprobado este martes la nueva Selectividad (llamada Ebaeu, Evau o Pau, según la comunidad autónoma). A nivel formal, la nueva prueba, que arranca en junio del año que viene, tendrá entre cuatro y nueve exámenes de hora y media de duración, reduce las posibilidades de elegir preguntas respecto al actual y establece que en los ejercicios escritos el estilo y la ortografía contarán como mínimo un 10% de la nota, entre otras novedades. A nivel de contenidos, se propugna un cambio para pasar del actual modelo, más memorístico, a otro en torno a las competencias, como establece la Lomloe.

Además, se pretende que la prueba sea más homogénea por todo el territorio. “El nuevo modelo cuenta con una estructura, unas características básicas y unos criterios de corrección mínimos comunes para todo el territorio”, ha destacado el Ministerio de Educación. En global, es el mayor cambio que sufre la Ebaeu en más de 40 años de existencia.

## *De 4 a 9 exámenes*

Todos los estudiantes que se presenten a la Ebaeu en junio de 2025 tendrán que hacer un mínimo de cuatro exámenes obligatorios, que constituyen la prueba de acceso: Lengua Castellana y Literatura II, Lengua Extranjera II (a elegir entre alemán, francés, inglés, italiano y portugués), Historia de España o Historia de la Filosofía (a elegir) y la materia específica de la modalidad de Bachillerato elegida. El alumnado de comunidades autónomas con lengua propia sumará ese examen a los cuatro obligatorios. Cada uno de estos exámenes se calificará de cero a diez puntos, con dos decimales como ahora, que darán una nota media para esta fase en el mismo rango 0-10, pero con tres decimales.

Además, quienes quieran subir nota podrán hacer otros cuatro exámenes voluntarios, que forman la fase de admisión: tres materias de la modalidad de Bachillerato cursada (se puede sustituir una de ellas por la descartada en la fase obligatoria, Historia o Filosofía) más un cuarto examen de una segunda lengua extranjera. Esta fase permite subir hasta una nota máxima de 14 mediante unas calificaciones ponderadas por cada universidad de las diferentes asignaturas. Esta nota tendrá también tres decimales. Esta subida de nota tendrá validez durante los tres cursos siguientes a que el estudiante haya superado esta prueba.

## *¿Cómo serán los exámenes?*

Como novedad, solo habrá un modelo de examen, lo que reducirá el abanico de opciones. En los últimos años, sobre todo a raíz de la pandemia, se había abierto la mano con las posibilidades que tenía el estudiante, una decisión que había contribuido a la inflación de notas detectada en ediciones recientes.

No se podrá elegir modelo de examen, por tanto, pero los ejercicios tendrán diferentes apartados que, a su vez, podrán tener una o más preguntas o tareas. Ahí sí habrá margen de decisión para el estudiante, que podrá escoger unas u otras. Pero, destaca el Gobierno, “la opcionalidad no implicará poder estudiar menos temario”, una circunstancia que venía dándose en los últimos años.

Las pruebas tendrán preguntas con respuestas cerradas, semiconstruidas y abiertas. Pero no todas se calificarán igual. En cada uno de los ejercicios, la puntuación asignada al total de preguntas o tareas de respuesta abierta y semiconstruida deberá alcanzar como mínimo el 70%, según explica el Ministerio de Educación.

## *Duración y descanso*

Los exámenes durarán noventa minutos y, destaca Educación, a la hora de plantear las preguntas los organizadores deberán tener en cuenta que el alumnado necesitará “dedicar un tiempo significativo tanto a la lectura y al análisis de la posible documentación aportada (auditiva, gráfica, textual, etc)”, como al diseño de la estrategia para la resolución de las preguntas o tareas planteadas. El ministerio especifica también que la resolución de los ejercicios deberá ser por escrito, una novedad que no aparecía en la normativa anterior. Entre ejercicios consecutivos habrá un descanso mínimo de media hora, como sucede actualmente.

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo tendrá derecho a tener más tiempo para realizar cada ejercicio, si así lo prescribe su necesaria adaptación y sin que afecte a la duración de sus descansos, según Educación.

## *Los criterios de corrección*

Este es uno de los elementos en los que más ha intentado intervenir Educación, con el fin de homogeneizar el examen por toda España: habrá unos criterios de corrección comunes a todo el territorio, según ha explicado la ministra, Pilar Alegría, en rueda de prensa tras el Consejo de Ministros. Todos los ejercicios los criterios de calificación y corrección incluirán, entre otros, parámetros que permitan valorar aspectos como la adecuación a



lo solicitado en el enunciado, la coherencia, la cohesión y la corrección gramatical, léxica y ortográfica de los textos producidos, así como su presentación.

Este elemento, explican los expertos, servirá para unificar criterios de corrección entre tribunales y con ello acercarse a una mayor igualdad. “El debate técnico está en que la desigualdad potencial en la corrección de las pruebas de selectividad está más en los tribunales que en las comunidades autónomas, aunque no hay datos. Damos por supuesto que hay una cultura académica común y que, dentro de ella y haciendo más o menos haciendo el mismo examen saldrá, más o menos, la misma nota. Pero luego no es así”, explicaba a este diario el catedrático Juanma Moreno, de la UNED.

Respecto al **estilo** de los ejercicios escritos, el Real Decreto aprobado establece que en aquellos ejercicios en los que las preguntas o tareas propuestas requieran la producción de textos por parte del alumnado, la valoración correspondiente a esa coherencia, cohesión, corrección gramatical, léxica y ortográfica deberá contar como poco el 10% de la calificación (un punto) de la correspondiente pregunta o tarea.

#### *Materiales de apoyo*

El alumnado podrá hacer uso de documentos o herramientas auxiliares, tales como diccionarios, calculadoras, formularios o tablas. En cualquier caso, el uso de este material estará condicionado a las características de cada materia y a los criterios de evaluación aplicables, según aclara Educación. Las comisiones organizadoras de la prueba establecerán los materiales de los que el alumnado podrá hacer uso y también los que en ningún caso podrán ser utilizados.

## EL PAÍS

### Las 10 claves de la PAU, la nueva Selectividad que ha aprobado este martes el Gobierno

*Se aplicará por primera vez en junio del año que viene. Habrá que estudiar todo el temario y los ejercicios serán más competenciales*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 11 JUN 2024

El Gobierno ha aprobado este martes de forma definitiva el real decreto de la nueva Selectividad, adaptado a la nueva ley educativa, que empezará a aplicarse en junio del año que viene. Estas son las 10 claves del nuevo sistema, cuyo nombre el Ministerio de Educación aspira a unificar en toda España bajo la denominación de Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).

**Tipo de examen.** Al menos un 70% de las respuestas de cada ejercicio deberán ser semiconstruidas (contestaciones breves) o abiertas (las que más libertad permiten al estudiante), limitando al 30% el peso de las preguntas con respuestas cerradas (por ejemplo, un test o una cuestión a la que solo quepa responder una palabra concreta). Ello enlaza con el nuevo enfoque competencial que se quiere dar a la Selectividad, menos memorístico, que exija al alumnado más “creatividad y capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez” a la hora de resolver los ejercicios.

**Realismo.** Las preguntas y enunciados de los exámenes se basarán en contextos auténticos de carácter “artístico, científico, humanístico y tecnológico”, y, en la medida de lo posible, en ejemplos “próximos a la vida del alumnado”.

**Faltas y criterios de corrección.** La coherencia y la corrección gramática, léxica y ortográfica de los textos contarán al menos un 10% en todas las preguntas de la PAU que impliquen la redacción de textos. Como adelantó EL PAÍS, este es uno de los puntos en los que el ministerio ha querido unificar en toda España. Para tratar de reducir disparidades entre correctores, cada examen irá acompañado de un documento para los criterios de corrección dirigidos a los examinadores. Y los criterios también se plasmarán, de forma somera y sin revelar las soluciones, en los ejercicios que se entregarán a los alumnos.

**Todo el temario.** Se entregará un solo examen de cada materia (en vez de los dos que podían darse hasta ahora, bien para que el alumnado de una misma aula tuviera ejercicios distintos o bien para que pudieran escoger entre ellos). El ejercicio podrá incluir la posibilidad de elegir entre varias preguntas, pero dicha “elección no podrá implicar en ningún caso la disminución del número de competencias específicas objeto de evaluación”. Esto es, que no permitirá obtener la máxima nota estudiando solo una parte del temario como ha sucedido desde la pandemia.

**Fórmulas matemáticas.** Como norma general, los estudiantes podrán usar en los exámenes “diccionarios, calculadoras, formularios, tablas” y otros “documentos o herramientas auxiliares”. Si bien serán las comisiones organizadoras de las pruebas de cada comunidad autónoma las que establezcan cuáles pueden utilizarse concretamente en cada prueba en función de sus características.

**Duración.** Los exámenes seguirán durando, como hasta ahora, una hora y media, después de que el ministerio descartara su idea inicial de ampliarlos a 105 minutos.

*Normas de revisión.* Si el estudiante no está de acuerdo con la calificación de su examen, y la revisión que realice un segundo corrector ofrece una diferencia de dos o más puntos respecto a la primera, se procederá a un tercer análisis por parte de un tribunal formado por dos profesores. Y será esta tercera nota la que valdrá.

*Exámenes opcionales.* En la fase optativa de la Selectividad, los estudiantes podrán examinarse de una, dos o tres (o incluso cuatro, si se trata de un ejercicio de lengua extranjera) materias, en lugar de a un mínimo de dos como hasta ahora.

*Materias obligatorias.* Los exámenes obligatorios seguirán siendo los mismos que este año: Lengua Castellana y literatura; Historia de España o Historia de la filosofía (a elegir); Lengua extranjera; la materia específica obligatoria correspondiente a la rama de bachillerato cursada, y en caso de haberla, Lengua cooficial y literatura.

*La nota.* La calificación de la fase de acceso de la PAU, la obligatoria, se continuará obteniendo mezclando, de un lado, el promedio de las notas de los exámenes, que deberá alcanzar al menos el 4, y pesará un 40%, y, del otro, la calificación media de Bachillerato, descontada Religión, que representará un 60%. La máxima calificación en dicha fase será 10. Los estudiantes podrán, a continuación, sumar hasta 4 puntos más, en los exámenes optativos —dos por cada examen— en la llamada fase de admisión. Las universidades tendrán que anunciar a principio de curso cómo ponderarán la calificación de cada materia.

**EL  MUNDO COMUNITAT VALENCIANA**

## **Educación eliminará los criterios que discriminen por origen, raza o situación social en la admisión de alumnos**

*Algunos colegios habían planteado otorgar un punto extra a los nacidos en la Comunidad Valenciana o por participar en actividades de la parroquia*

EP. Valencia. Martes, 11 junio 2024

La Consejería de Educación eliminará o modificará los criterios de los centros educativos para otorgar su punto extra en el proceso de admisión de alumnado del próximo curso escolar que "discriminen por razón de origen, de religión o de cualquier otra circunstancia social".

Así lo ha aseverado el secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy, quien ha recalado que, "evidentemente, los criterios que se han detectado que pueden contravenir la norma van a ser eliminados o cambiados y no va a haber absolutamente ningún problema".

La decisión de la Administración educativa llega después de que la Confederación de asociaciones de madres y padres de alumnos Gonzalo Anaya presentara una queja al Síndic de Greuges por "diferentes discriminaciones que permite Educación con el nuevo decreto y orden de admisión, que dota de un punto la circunstancia específica en la baremación de la solicitud de plaza".

Entre otros criterios denunciados por las AMPA figuran los de haber nacido en la Comunidad Valenciana, asistir a actividades parroquiales o ser familiares de ex alumnos.

Al respecto, McEvoy ha señalado que la Consejería "ha pedido a los centros, tanto públicos como privados concertados, que comunicaran cuáles eran los criterios que pensaban aplicar". "Y nosotros, en un ejercicio de transparencia, los hemos ido publicando conforme los íbamos recibiendo, pero esos criterios, evidentemente, hasta que no se produzca efectivamente la baremación, están en fase de revisión por parte de la Inspección Educativa y por la propia Dirección General de Centros", ha aclarado.

El representante del departamento de Campanar ha insistido en que el proceso "va a ser muy transparente, conforme a la norma" y ha garantizado a las familias que el procedimiento será "limpio, seguro y en las condiciones óptimas".

### **FAMILIARES**

El secretario autonómico ha comentado que entre las propuestas de los colegios había "criterios de todo tipo, tanto en centros públicos como en centros privados concertados". Entre ellos, ha citado "cuestiones relacionadas con el parentesco con los antiguos alumnos que hay que acotar porque se extendía demasiado a familiares, incluso que hubieran cursado los estudios en centros del mismo titular, pero en otros lugares, y eso no puede ser".

También ha aludido a la propuesta de primar a los solicitantes de ascendencia y procedencia valenciana y, en este sentido, ha remarcado que no se aplicarán "los criterios que discriminan por razón de origen, de religión o de cualquier otra circunstancia social". "No los podemos aceptar", ha zanjado.

PSPV-PSOE y Compromís han reclamado este miércoles la rectificación y retirada del decreto de admisión del próximo curso por considerar que "va en contra de la igualdad" de los escolares.

## europapress.es

### Los rectores, satisfechos con la nueva Selectividad: "Ni se vuelve a la rigidez prepandemia ni se flexibiliza en exceso"

MADRID, 12 Jun. (EUROPA PRESS) - La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) ha valorado positivamente la aprobación por parte del Consejo de Ministros del Real Decreto por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión.

Sobre la nueva Selectividad, que entrará en vigor el año que viene y que volverá a llamarse Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), la presidenta de CRUE y rectora de la Universitat Jaume I, Eva Alcón, considera que es razonable replantear la optatividad y "eliminar un modelo de prueba que surgió de manera extraordinaria para dar respuesta a la situación de pandemia".

Así, ha puntualizado que "ni se vuelve a la rigidez del modelo prepandemia ni se flexibiliza en exceso, como estaba ocurriendo". La presidenta de los rectores españoles ha agradecido que se hayan aceptado de forma generalizada las alegaciones presentadas por la asociación, entre ellas, que la duración de la prueba sea de 90 minutos\*, en lugar de los 105 que se habían planteado y que alargarían los ejercicios durante cuatro o más días.

Respecto de las características básicas de los ejercicios de los que consta la prueba, la rectora ha calificado de "positivo" que se evalúe por competencias. Aunque en este caso, matiza que el Ministerio competente debería establecer cuanto antes las directrices que permitan desarrollar el nuevo formato competencial de las pruebas.

Los rectores también consideran acertada la decisión de valorar la coherencia, cohesión y corrección gramatical y ortográfica de todos los ejercicios que impliquen producción de texto. Alcón también ha señalado que CRUE ya está trabajando para que, como indica la norma, al inicio de cada curso escolar se puedan hacer públicos los criterios de organización, la estructura básica de los ejercicios y los criterios generales de evaluación.

Además, ha insistido en la necesidad de avanzar hacia un calendario único "que tenga en cuenta no solo la realización de las pruebas, sino la preinscripción y la matrícula, con el objetivo de quitar tensión a las familias y a los estudiantes, que tienen que estar pendientes de los plazos que establece cada comunidad autónoma".

Por último, CRUE ha confirmado que la nueva redacción del artículo 10, referente a la participación en la prueba, acaba con la duda sobre el lugar en el que los estudiantes podrían examinarse. La primera vez será, obligatoriamente, en el ámbito territorial donde haya finalizado los estudios que permiten el acceso; las sucesivas, en la que residan o en la contemplada inicialmente. En cuanto a las calificaciones, ha mostrado su satisfacción por que, al abandonar la idea de volver a la doble corrección, se evite alargar el procedimiento. La nueva propuesta para el caso de ir a una tercera corrección, que ahora se realizará por dos correctores diferentes a los dos anteriores y que serán los que otorguen la nota final de forma consensuada, será más justa para el estudiante, aunque demande aumentar el número de correctores.

## ▣ EL DEBATE

### La EBAU, el nuevo elemento de fricción entre el Gobierno y oposición

*El Gobierno aprueba, de nuevo, una prueba diferente para acceder a la universidad*

Iranzu García Vergara. 12/06/2024

Una prueba en constante metamorfosis que no termina de contentar a ninguna de las partes; ni a la comunidad educativa, ni tampoco a los políticos. Con esta nueva modificación, el examen de acceso a la universidad ha cambiado cinco veces en menos de 20 años.

Al igual que las leyes educativas, la prueba de acceso a la universidad no ha parado de transformarse tanto en nombre como en forma. Algo que entorpece la actividad educativa de esos docentes que se dedican a preparar al alumnado para este examen.

Empezó siendo la PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), pasó a ser PAEG y de ahí, con la llegada de la nueva ley, la LOMCE, se convirtió en la EVAU o EBAU. La nomenclatura ha continuado evolucionando hasta la actualidad que, dependiendo de cada Comunidad Autónoma, adquiere un nombre diferente (EVAU, EBAU, PevAU, ABAU, etc). Pues bien, el próximo año, en 2025, esta prueba vuelve a cambiar para recuperar su nombre original: la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU); aunque con un modelo completamente nuevo y diferente a los que se han implantado hasta ahora.

Desde el Gobierno, la ministra de Educación, Pilar Alegría, ha asegurado que este modelo ha sido «el más debatido de la historia», ya que según la ministra han mantenido «más de 200 reuniones con las CCAA, las familias, estudiantes y universidades».

«La han aprobado sin contar con ninguna comunidad autónoma»

La vicesecretaria de Sanidad y Educación del Partido Popular, Ester Muñoz, ha criticado que el Gobierno apruebe esta nueva EBAU «de forma unilateral, sin contar con las CCAA».

Muñoz contradice a Alegría y asegura que esta ley no va a «homogeneizar absolutamente nada». Para la popular la nueva PAU de 2025 «lo único que hace es cambiar el nombre, lo volvemos a llamar PAU, y además pone un mínimo a las comunidades autónomas de un 10% para calificar con criterios de corrección, esto no homogeneiza absolutamente nada», ha aseverado.

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

## Los sindicatos dan la espalda a Educación en la Orden de Recursos Humanos para el próximo curso

*Las organizaciones presentes en la Mesa Sectorial de Educación lamentan que la Consejería no haya querido debatir ninguna de las mejoras planteadas, "han pasado el rodillo"*

Ana García. 12 JUN 2024

Las organizaciones sindicales del sector educativo han dado la espalda a la Consejería de Educación y se han negado a apoyar este miércoles en la reunión de la Mesa Sectorial de Educación la Orden de Recursos Humanos para el próximo curso, la norma de mayor calado que afecta a las plantillas y, en consecuencia, a la organización de los centros de enseñanza. En concreto, se han negado a apoyarla SIDI, ANPE, CCOO, STERM, UGT y CSIF.

El presidente del Sindicato Independiente de Docentes (SIDI), el de mayor representación en la Mesa de Educación, Luis Prieto, explica a La Opinión que "la Consejería ha pasado el rodillo, no queriendo escuchar o debatir ninguna de nuestras propuestas e imponiendo su criterio", por lo que la Orden de Recursos Humanos de Educación tendrá que salir adelante por decreto.

Uno de los temas más sensibles para SIDI que le impiden apoyar la orden es que las reducciones horas lectivas para los docentes mayores de 55 años siguen siendo con descuento sobre las retribuciones, cuando solicitaban junto al resto de organizaciones sindicales que estos profesores recuperaran las condiciones previas a los recortes educativos y que el salario no se viera afectado.

Además, critican que en el texto planteado por la Administración no hay ni rastro en reducir los 255 días de requisito para el cobro íntegro del verano para los interinos. Tampoco se soluciona la presencia vespertina en los centros educativos para los profesores de servicios a la comunidad, ni se soluciona la aplicación de la jornada de 35 horas para los orientadores de equipos que no han visto modificada su jornada, y ni se menciona la hora de acción tutorial para los docentes no tutores.

Otra grave carencia que detectan los sindicatos es que no se recoge una reducción lectiva para el coordinador del plan de igualdad, "algo que a nuestro entender es decepcionante", apunta SIDI. A la vez que se ha solicitado una dotación de 10 horas extra de la especialidad de infantil a los centros educativos que cuentan con aula de 2 años, algo que ha sido rechazado.

*Contratación de un millar de docentes*

En la Orden de Recursos Humanos la Consejería también contempla la contratación de un millar de docentes este próximo curso, lo que supone la última fase de la implantación de la jornada de 35 horas en el ámbito educativo.

En la Región de Murcia la reducción de las 2,5 horas al personal de Educación para llegar a la jornada de 35 horas se planteó en dos cursos. En el 2023-2024 se redujo una hora lectiva, para lo cual se contrató a un millar de docentes el pasado año. Ahora, toca cumplir la segunda parte del compromiso y reducir la hora y media que hay pendiente, para lo cual se contratará una cifra similar de maestros y profesores.

**EL PAIS** **COMUNITAT VALENCIANA**

## Educación rectifica y revisará los criterios de admisión a los colegios valencianos que sean discriminatorios

*La Confederación de AMPA Gonzalo Anaya alerta de que la fiscalización anunciada por la Generalitat es "una operación de maquillaje" y PSPV y Compromís piden su derogación*

CRISTINA VÁZQUEZ. Valencia - 12 JUN 2024



La Consejería de Educación, del PP, revisará los criterios de admisión en los centros educativos públicos y concertados de la Comunidad Valenciana y eliminará los que “discriminen” por razón de origen, de religión o de cualquier otra circunstancia social, según ha anunciado este martes el secretario autonómico de Educación, Daniel McEvoy. El departamento que dirige José Antonio Rovira ha anunciado la fiscalización después de que la Confederación de Padres y Madres Gonzalo Anaya diera la voz de alarma y denunciara que el punto extra que la Generalitat Valenciana permite a los centros escolares para solicitar una plaza suponía “discriminaciones por razón de nacimiento, origen, procedencia o religión”. PSPV y Compromís han pedido que se elimine el decreto de admisión que el Consell, de PP y Vox, pretendía colar.

La Confederación Gonzalo Anaya presentó hace días una queja al Síndic de Greuges al observar discriminatorio el uso en algunos centros docentes del punto extra llamado de “la circunstancia específica” en la baremación de la solicitud de plaza. Dicho punto se otorgaba en algunos centros por “tener trabajo ambos progenitores; ser familiares de exalumnos; asistir a las actividades parroquiales o haber ido a un centro de ideario católico; haber cursado el 0-3 años —etapa no obligatoria— en un centro autorizado de la misma titularidad o fundación, o haber nacido en la Comunidad Valenciana. El Ministerio de Educación envió una carta a la Generalitat en la que le advertía de que el decreto de admisión, aprobado el pasado 23 de abril, contemplaba ciertos aspectos que plantean discrepancias con la normativa básica.

La movilización de las familias y las denuncias de la oposición han llevado al secretario autonómico de Educación, según ha explicado este martes, a pedir a los centros públicos, privados y concertados que comuniquen los criterios que pensaban aplicar en el proceso de admisión y, según McEvoy, los que puedan contravenir la norma serán eliminados o cambiados.

Los criterios a revisión tienen que ver con los relacionados con el parentesco con los antiguos alumnos que hay que “acotar”, ya que en algunos casos “se extendían demasiado, incluso a familiares que hubieran cursado los estudios en centros del mismo titular pero en otros lugares”. “Evidentemente, los criterios que discriminan por razón de origen, de religión o de cualquier otra circunstancia social no los podemos aceptar”, ha subrayado McEvoy.

Sin embargo, la Confederación Gonzalo Anaya advierte que, a pesar de la revisión anunciada, todavía hay discriminaciones en la admisión escolar: la actividad laboral de progenitores todavía puntúa, ser familiar de antiguo alumno todavía puntúa, que la familia haya mostrado interés por el proyecto educativo de centro asistiendo a las puertas abiertas personalizadas, o que el niño o la niña haya sido escolarizado en el primer ciclo de Infantil en un centro autorizado de la misma titularidad también puntúa.

La Gonzalo Anaya propone que se elimine la circunstancia específica en la admisión, que se aplique el desempate por letra, habilitada en la orden y el decreto y, como propuesta definitiva que se vuelva a los puntos por las zonas escolares, con la retirada del distrito único que genera, además de segregación escolar, empates al tener todos 10 puntos de partida. Se debe aplicar el criterio de proximidad tal como dicta la LOMLOE.

Las críticas de los grupos de la oposición a la gestión de Educación han sido unánimes. “Es un retroceso de tal calibre, que es inadmisibile”, ha declarado el portavoz socialista en las Cortes Valencianas José Muñoz. Su grupo registrará una proposición no de ley para que el Gobierno Valenciano, de PP y Vox, “se posicione claramente en contra de estos criterios y se comprometa a sacar una instrucción que delimite la asignación de este punto extra”.

Los socialistas pedirán también la comparecencia del consejero de Educación “para que explique qué está haciendo con la educación pública”. El concejal en Valencia Borja Sanjuán ha registrado un requerimiento al departamento autonómico de Educación para que revise la aplicación de criterios en la ciudad porque, por ejemplo, solo en la ciudad hay nueve centros educativos que restan si los escolares tienen a sus progenitores desempleados. “Es gravísimo, es aporofobia”, ha subrayado Sanjuán, quien ha lamentado que la alcaldesa María José Catalá no haya sido la primera en pedir que se deroguen los criterios discriminatorios.

El portavoz de Educación de Compromís, Gerard Fullana, ha valorado la última rectificación que la Consejería de Educación “está haciendo sobre la marcha como colofón en el peor curso de política educativa que se recuerda”. “Constatamos que el decreto de admisión del PP es en sí racista y segregador y nuestro recurso al Tribunal Superior de Justicia de la Comunitat Valenciana [lo presentaron ayer] obliga a rectificar a Mazón”, ha remarcado el diputado valencianista.

“Queda claro que teníamos razón y que el PP aprobó un decreto de admisión que era un coladero de medidas racistas, en contra de las familias con menos recursos y para segregar según la ideología. El único motivo por el cual está rectificando es por el recurso al TSJCV de Compromís y la presión de las familias. Lo sabían perfectamente, pero no ha colado. Esperamos que el TSJCV tumbé la norma, que es de extrema gravedad”, ha aseverado.

## Notas de la EvAU en Navarra 2024 | Resultados de los exámenes: récord de aprobados, el 98,41%

Del total de 3.468 estudiantes matriculados en la fase obligatoria, 55 han suspendido y otros 7 no se presentaron a las pruebas

María Olazarán. PAMPLONA / IRUÑA | 12-06-24

El 98,41% de los estudiantes presentados ha superado la Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EvAU) en la primera convocatoria de este curso 2023-2024. El año pasado, superaron la prueba el 97,93% de los matriculados. De los 3468 estudiantes inscritos en la fase obligatoria, 55 han suspendido las pruebas y otros 7 no se presentaron, frente a los 16 que no lo hicieron el año pasado (el porcentaje de personas aprobadas se calcula sobre las presentadas).

Por perfiles lingüísticos, de los 2541 estudiantes matriculados en la fase obligatoria que cursaron sus estudios en los modelos G y A (castellano), se presentaron 2538 personas y han aprobado 2495, lo que supone el 98,31% (frente al 97,72% del año pasado). Por su parte, de los 927 estudiantes con enseñanza en euskera (modelo D) matriculados en la fase obligatoria, 4 no se presentaron y 911 han aprobado, lo que representa el 98,70% del total (frente al 98,51% del año pasado).

En esta convocatoria, se matricularon para realizar los exámenes un total de 4031 estudiantes (frente a los 3816 del curso pasado). De ellos, 563 se presentaron únicamente a la fase voluntaria.

En la fase voluntaria, se prepararon un total de 8685 exámenes. Finalmente, 1734 estudiantes no se presentaron a alguna de las pruebas. Sobre las realizadas, un total de 5527 (el 79,51% de las efectuadas) han alcanzado el aprobado y 1424 exámenes (el 20,49%) han sido calificados con un suspenso.

## HERALDO

### El 98% de los que se presentaron a la Evau en Aragón han aprobado

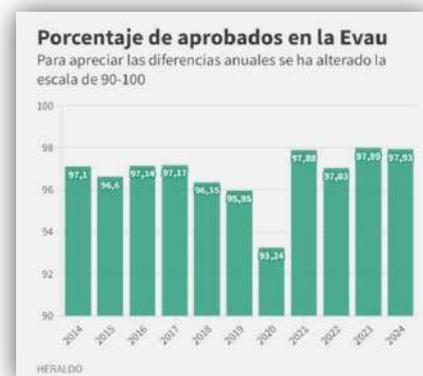
Por provincias, en Huesca el porcentaje de aprobados ha sido el 96,87%; en Teruel, el 98,00% y; en Zaragoza, el 98,16%.

H. A. 12/6/2024

De los 6254 alumnos que se inscribieron para hacer la prueba de acceso a la Universidad de este año han aprobado 6106. Esto supone que el 97,93% del alumnado de Bachillerato que se ha presentado a la prueba de Evaluación para el Acceso a la Universidad en Aragón la ha aprobado. Una cifra similar a la del año pasado, cuando aprobó el 97,99% de los que se presentaron.

Por provincias, en Huesca el porcentaje de aprobados ha sido el 96,87%; en Teruel, el 98,00% y; en Zaragoza, el 98,16%.

Las fechas para formalizar las solicitudes de una segunda corrección serán del 13 al 17 de junio y las calificaciones de la misma se harán públicas el 25 de junio. Estas solicitudes se realizarán por internet, desde la misma dirección web. Los ejercicios sobre los que se haya solicitado la segunda corrección serán revisados por profesorado especialista distinto de los que hayan realizado la primera corrección.



## europapress.es

### Sindicatos rechazan el proyecto de modificación del Real Decreto de requisitos mínimos de los centros educativos

MADRID, 12 Jun. (EUROPA PRESS) - La Central Sindical Independiente y de Funcionarios (CSIF) ha convocado el próximo 20 de junio una manifestación frente al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, coincidiendo con el final del curso escolar. CSIF ha convocado esta concentración para protestar por "la ausencia de reformas estructurales que mejoren la profesión docente y que aumenten la calidad de nuestro sistema educativo en lo que va de legislatura".

El sindicato ha rechazado el proyecto de modificación del Real Decreto de requisitos mínimos de los centros educativos al entender que este documento "no mejora más allá de cambios nominativos por la nueva Ley Orgánica de Formación Profesional". CSIF considera que "el sistema educativo necesita reformas estructurales urgentes y no parches consistentes en modificaciones parciales de diferentes normas, como se ha hecho



durante todo el curso". Por ello, exige la reducción de ratios en todas las etapas, la adaptación de los centros educativos a las normativas de eficiencia energética, climática y de ventilación, la necesidad de personal sanitario en todos los centros educativos y la obligatoriedad de incorporar el personal docente necesario para el tratamiento a la diversidad.

"La normativa actual de requisitos mínimos de los centros educativos se elaboró en plena crisis económica y en un escenario de recortes, por lo que no adaptarlo a la situación actual supone obviar todo lo sucedido", advierte.

CSIF denuncia que este decreto "es un ejemplo de la falta de liderazgo del Gobierno de la que se han contagiado las comunidades autónomas, que se escudan en la prórroga de los Presupuestos Generales del Estado para revertir los refuerzos de medios y personal implantados durante la pandemia e incumplir sus compromisos en materia educativa".

#### "UN SIGNIFICATIVO RETROCESO PARA LA EDUCACIÓN PÚBLICA"

En la misma línea, la Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza (STEs-Intersindical) ha expresado su preocupación el real decreto de Educación que se encuentra en proceso de negociación. Este documento, según la organización sindical, "no prevé la reducción de las ratios en las aulas y plantea la posibilidad de eEl sindicato explica que el Real Decreto 659/2023 establece "la supresión casi total de la gratuidad de los cursos de acceso a la FP de Grado Medio y Superior cuando sean impartidos por centros privados y por administraciones locales".

Durante la mesa ministerial de Educación, STEs-Intersindical ha señalado que "estas medidas representan un retroceso para la oferta educativa pública y refleja una clara intención de fomentar la colaboración público-privada". Además, ha instado a recuperar los requisitos que se presentaron en el Consejo Escolar del Estado para el primer ciclo de Infantil, que son "2 metros cuadrados por puesto escolar, una sala polivalente de 36 metros cuadrados, un patio de 150 metros cuadrados, un aseo y una ducha por aula, además de una reducción de la ratio en infantil de 2 y 3 años".

#### LÍMITE MÁXIMO A LAS RATIOS Y AL HORARIO LECTIVO DEL PROFESORADO

Por su parte, ANPE reclama que tanto las ratios alumnado/docente como el horario lectivo del profesorado de la enseñanza pública no universitaria se regulen, en sus límites máximos, mediante normas de ámbito estatal. Para la organización sindical, el establecimiento de unas condiciones mínimas comunes a todas las comunidades autónomas en ambos aspectos contribuiría de manera determinante a reducir las desigualdades existentes entre territorios.

En el marco de una Mesa de Negociación celebrada este miércoles, ANPE ha instado al Departamento dirigido por Pilar Alegría a impulsar, en colaboración con las comunidades autónomas, un nuevo Real Decreto de requisitos mínimos de los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria que sustituya al actual Real Decreto 132/2010 y que, entre otras novedades, fije el número máximo de alumnos por docente en cada una de las etapas educativas.

El presidente del sindicato, Francisco Venzalá, ha subrayado que "las ratios máximas que se establezcan deben ser drásticamente inferiores a las vigentes en los diferentes territorios" y ha señalado que "la norma ha de marcar unos plazos razonables para que las diferentes administraciones educativas autonómicas lleven a cabo las correspondientes reducciones, al igual que se ha hecho para los ciclos formativos de FP".

ANPE ha insistido también ante el Ministerio en la necesidad de que se reforme la Ley 4/2019, de mejora de las condiciones para el desempeño de la docencia y la enseñanza en el ámbito de la educación no universitaria, con el fin de que el horario lectivo máximo del profesorado en todo el país se fije en 23 horas para Infantil y Primaria, y en 18 horas para el resto de enseñanzas.

Venzalá recuerda que, actualmente, la ley solo recoge este horario lectivo máximo como recomendación y recalca que "es preciso que se convierta en obligación para garantizar unas condiciones razonablemente homogéneas en toda España".

El sindicato ha vuelto a hacer hincapié en la importancia de que se cuente lo antes posible con un Estatuto de la Función Pública Docente, en cumplimiento de la disposición adicional séptima de la LOMLOE. Para su presidente, este estatuto, que ha de regular y desarrollar la carrera profesional docente, desde el ingreso a la función pública hasta la jubilación, "el Ministerio debe coordinar con las administraciones autonómicas la homologación y equiparación de las condiciones laborales del profesorado".

## EL PAIS

### **El Gobierno exige a Madrid, Comunidad Valenciana y Baleares que corrijan normas educativas por contravenir la Lomloe**

*Las infracciones están vinculadas al sistema de admisión escolar y a la exclusión de los chavales con discapacidad de las pruebas de evaluación*

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 JUN 2024

El Gobierno defiende la reforma educativa. El Ministerio de Educación ha enviado en los últimos días cartas a la Comunidad de Madrid, Baleares y la Comunidad Valenciana, gobernadas por el PP (la última en coalición con Vox), advirtiéndoles de que algunas de sus normativas contravienen la ley orgánica de Educación y deben cambiarlas. Dichas comunicaciones constituyen el paso previo a acudir a la justicia.

La supuesta vulneración de Madrid consiste en permitir a los directores de centros educativos excluir al alumnado con discapacidad de las pruebas de evaluación que las autonomías realizaron entre abril y mayo a todos los estudiantes de cuarto de primaria y segundo de la ESO. La de la Comunidad Valenciana, en no haber respetado los criterios a la hora de ordenar las peticiones de matrícula en colegios o institutos en aquellos casos en los que la demanda de plazas supera a la oferta, postergando el criterio de renta y eliminando entre los motivos que deben dar puntos a los solicitantes el hecho de ser víctima de violencia de género o de terrorismo. Y en el de Baleares —que todavía no ha aprobado el decreto, con lo que la misiva se refiere al borrador que ha publicado en su web el Ejecutivo autonómico—, al hecho de haber excluido a los representantes del profesorado y del alumnado de las comisiones de garantías de admisión, los órganos encargados de velar por la limpieza en los procesos de admisión de alumnado, y la distribución equilibrada de los estudiantes vulnerables entre los centros públicos y los concertados. Los territorios defienden que sus textos son legales.

El punto en el que se encuentran los procedimientos es distinto. En el caso de Madrid, la primera misiva fue enviada por el departamento que dirige la socialista Pilar Alegría el 4 de mayo. La Consejería de Educación respondió que su resolución cumplía la legislación básica. Y lo que este lunes hizo el ministerio fue enviar un requerimiento, firmado por el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, reclamando a la comunidad que cambie su normativa, el paso inmediatamente previo a interponer en los tribunales un recurso contencioso-administrativo.

La ley de Educación, la Lomloe, establece que las comunidades autónomas debían realizar este curso pruebas diagnósticas para conocer el nivel de competencias de todo su alumnado de cuarto de primaria (9 y 10 años, normalmente) y segundo de la ESO (13 y 14) en varias materias —de forma orientativa, en matemáticas, castellano, idioma extranjero, sociales, ciencias y, en su caso, lengua cooficial—. El objetivo es proporcionar información a las administraciones educativas autonómicas, a los centros, a las familias y a los propios chavales que les sirva para tomar mejores decisiones. El Ejecutivo que preside Isabel Díaz Ayuso dictó unas instrucciones sobre dicha evaluación que señalaban que los alumnos con necesidades educativas especiales, esto es, con discapacidad, “realizarán la prueba si el director del centro lo estima oportuno, oído el equipo docente”. Y de lo contrario, quedarían excluidos. El requerimiento del ministerio recuerda que, según la Lomloe, las evaluaciones “tendrán en cuenta al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, incluyendo, en las condiciones de realización de dichas evaluaciones, las adaptaciones y recursos que hubieran tenido”. Es decir, que Madrid debe poner los medios para que los chavales con discapacidad puedan hacer las pruebas, “sin exclusión posible bajo el criterio del director del centro”.

En el caso de la Comunidad Valenciana, el ministerio le ha enviado una carta de colaboración a la Generalitat tratando de que solucione de forma voluntaria las infracciones que el Gobierno considera que ha cometido en su decreto de admisión escolar, que aprobó en abril. La Consejería de Educación ha contestado que, según sus servicios jurídicos, no tienen nada que rectificar. Fuentes del ministerio adelantan que ahora se le enviará un requerimiento y, si tampoco accede a modificar su decreto, el Gobierno irá a los tribunales. El ministerio considera que la Generalitat no ha respetado los criterios fijados con carácter básico por la Lomloe sobre cómo ordenar las solicitudes para acceder a un centro educativo cuando no haya bastantes plazas. Y cita en su misiva una sentencia del Tribunal Constitucional que señala que si bien las comunidades autónomas tienen capacidad para crear criterios propios, “el límite que no se puede rebasar” es que su normativa haga “que los criterios básicos estatales” queden “desfigurados ni desplazados por una regulación (...) que los diluya”.

El Ministerio de Educación considera que la Generalitat ha infringido de seis formas los criterios generales de admisión. El primero de ellos es el que prevé que, entre los elementos a tener en cuenta al valorar las solicitudes, se incluya el hecho de que el alumnado sea víctima de “violencia de género o de terrorismo”. El Ejecutivo que preside Carlos Mazón ha incluido en su decreto otros criterios, como el hecho de ser deportista de alto nivel, o el polémico punto que los centros educativos pueden conceder de forma autónoma —lo que ha generado una cascada de elementos discriminatorios que la consejería se ha comprometido, al menos parcialmente, a corregir—. Pero en la lista valenciana no figura el de ser violencia de género o de terrorismo.

La norma de la Generalitat también contraviene la ley, según el ministerio, por otorgar los mismos puntos, siete, a los solicitantes que pertenecen a una familia de renta baja, que, por ejemplo, a los que forman parte de una familia numerosa. Este último criterio, y otros que la Generalitat iguala en puntuación con el hecho de ser pobre, también están recogidos en la ley y deben, por tanto, tenerse en cuenta a la hora de ordenar el acceso. Pero el criterio de renta está destacado en la ley como uno de los tres prioritarios (junto al de tener hermanos matriculados en el centro y la proximidad al domicilio o lugar de trabajo de los progenitores), y, según ha establecido el Tribunal Constitucional, ello implica que debe valorarse por encima de los elementos no definidos como prioritarios.

*Equilibrar la pública y la concertada*

En el caso de Baleares, la supuesta violación de la normativa básica afecta a las comisiones de garantías de admisión y escolarización. Unos organismos a los que la Lomloe concede el papel de supervisar la limpieza de los procesos de matriculación. Y también la tarea de combatir la segregación escolar del alumnado por motivos socioeconómicos o de otra clase, vigilando que los estudiantes con necesidades de apoyo educativo sean distribuidos de forma equilibrada entre los centros públicos (que ahora los acogen de forma desproporcionada) y los concertados. La ley señala que deben formar parte de dicha comisión representantes de la consejería de Educación y el Ayuntamiento respectivos, de los centros públicos y concertados, así como de las familias, del profesorado y del alumnado, designados estos últimos por sus "organizaciones" —esto es, por las asociaciones de madres y padres, sindicatos docentes y de estudiantes—. El Ejecutivo presidido por Marga Prohens ha excluido, sin embargo, del órgano a los representantes del profesorado —solo habla de directores— y de los alumnos.

Para evitar trampas en la gestión de las solicitudes por parte de los colegios, la ley establece que las familias pueden presentar la solicitud de matrícula tanto al centro donde quieran escolarizar al alumno, como ante la comisión de garantías de admisión o ante la administración educativa autonómica. El proyecto de Baleares, sin embargo, solo contempla que las solicitudes puedan presentarse "de forma telemática" o presencialmente en el centro en el que quieran matricular al estudiante.

## europapress.es

### Los rectores admiten una "elevación ficticia" de las notas de corte con la actual EBAU por su flexibilidad en "exceso"

MADRID, 13 Jun. (EUROPA PRESS) - La Conferencia de Rectores y Rectoras de las Universidades Españolas (CRUE) ha reconocido que con el actual modelo de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) "se flexibiliza en exceso, con la consiguiente elevación ficticia de las notas de corte".

Los rectores han valorado positivamente la aprobación por parte del Consejo de Ministros del nuevo Real Decreto por el que se regulan los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado, las características básicas de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión.

Sobre la nueva Selectividad, que entrará en vigor el año que viene y que volverá a llamarse Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), la presidenta de CRUE y rectora de la Universitat Jaume I, Eva Alcón, considera que es razonable replantear la optatividad y "eliminar un modelo de prueba que surgió de manera extraordinaria para dar respuesta a la situación de pandemia".

Así, ha puntualizado que "ni se vuelve a la rigidez del modelo prepandemia ni se flexibiliza en exceso, como estaba ocurriendo". La presidenta de los rectores españoles ha agradecido que se hayan aceptado de forma generalizada las alegaciones presentadas por la asociación, entre ellas, que la duración de la prueba sea de 90 minutos, en lugar de los 105 que se habían planteado y que alargarían los ejercicios durante cuatro o más días.

Respecto de las características básicas de los ejercicios de los que consta la prueba, la rectora ha calificado de "positivo" que se evalúe por competencias. Aunque en este caso, matiza que el Ministerio competente debería establecer cuanto antes las directrices que permitan desarrollar el nuevo formato competencial de las pruebas. Los rectores también consideran acertada la decisión de valorar la coherencia, cohesión y corrección gramatical y ortográfica de todos los ejercicios que impliquen producción de texto.

Alcón también ha señalado que CRUE ya está trabajando para que, como indica la norma, al inicio de cada curso escolar se puedan hacer públicos los criterios de organización, la estructura básica de los ejercicios y los criterios generales de evaluación.

Además, ha insistido en la necesidad de avanzar hacia un calendario único "que tenga en cuenta no solo la realización de las pruebas, sino la preinscripción y la matrícula, con el objetivo de quitar tensión a las familias y a los estudiantes, que tienen que estar pendientes de los plazos que establece cada comunidad autónoma".

Por último, CRUE ha confirmado que la nueva redacción del artículo 10, referente a la participación en la prueba, acaba con la duda sobre el lugar en el que los estudiantes podrían examinarse. La primera vez será, obligatoriamente, en el ámbito territorial donde haya finalizado los estudios que permiten el acceso; las sucesivas, en la que residan o en la contemplada inicialmente.

En cuanto a las calificaciones, ha mostrado su satisfacción por que, al abandonar la idea de volver a la doble corrección, se evite alargar el procedimiento. La nueva propuesta para el caso de ir a una tercera corrección, que ahora se realizará por dos correctores diferentes a los dos anteriores y que serán los que otorguen la nota final de forma consensuada, será más justa para el estudiante, aunque demande aumentar el número de correctores.

## ¿Por qué dos de cada diez estudiantes universitarios abandonan sus estudios?

*Pedro Ricardo Álvarez Pérez. Profesor Titular de Universidad, Universidad de La Laguna*

*Néstor V. Torres Darias. Catedrático de Bioquímica y Biología Molecular, Universidad de La Laguna*

Las elevadas tasas de abandono universitario en España son un problema crónico y un motivo de preocupación, tanto para las administraciones educativas como para las universidades. Además del gasto público que supone, hay que tener en cuenta el coste para las familias y la sensación de fracaso personal para los estudiantes afectados.

Aunque definir lo que supone “abandono” no es sencillo, dada la gran diversidad de variables que influyen y los distintos tipos que se pueden distinguir, consideramos abandono el de un estudiante que, habiéndose inscrito por primera vez en una titulación, no se matricula en los dos cursos siguientes.

La CRUE (2023) publicó el informe *La universidad española en cifras* donde se recogió un exhaustivo diagnóstico del Sistema Universitario Español (SUE). Los datos ofrecidos indican que el 20.17 % de los estudiantes que cursaron sus estudios en universidades públicas presenciales y el 40.84% de los que lo hicieron en universidades públicas no presenciales abandonaron su formación.

En el *Estudio sobre abandono de los estudios de Grado en el sistema universitario español*, encargado por el Ministerio de Universidades en 2022, el 13 % de los estudiantes que cursaron sus estudios en universidades presenciales abandonaron. Dos comunidades, Canarias y Baleares, destacaron por las altas cifras, con un porcentaje del 21 % de abandono de los estudios (un 20 % en la ULL y un 24,3 % en la ULPG).

### *Causas y perfiles de los estudiantes que abandonan*

Las propuestas de solución a este problema deben combinar los resultados de la investigación sobre las causas del abandono con el diseño y despliegue de propuestas de actuación en distintos ámbitos. Este ha sido el objetivo de nuestro proyecto de investigación, del que se derivan algunos datos significativos:

1. El abandono académico es más frecuente en los dos primeros cursos, siendo más acusado cuando no se logra plaza en la primera opción de carrera.
2. Entre las razones, destacan el déficit de preparación del alumnado para adaptarse a la vida universitaria y las dificultades económicas; y la falta de apoyo por parte del profesorado y la insatisfacción con las metodologías de enseñanza y los métodos de evaluación.
3. En cursos posteriores, el abandono se produce como consecuencia de las características del sistema de enseñanza, las carencias de formación y de habilidades para la gestión del tiempo de estudio. También afectan el cambio de residencia y circunstancias personales, familiares o laborales. Asimismo, inciden la falta de motivación, la insatisfacción con los estudios y el bajo rendimiento académico.

### *Tres perfiles de estudiante*

Hemos identificado tres perfiles de estudiantes que abandonan la carrera universitaria. El más frecuente es el de un estudiante varón que accede con uno o dos años de retraso y que se matricula en una carrera que no era su preferida.

El segundo es el de un estudiante que accede sin vocación universitaria y que abandona influido por la opinión de terceros.

El tercero corresponde a un alumnado motivado y comprometido, pero que se ve forzado a abandonar por circunstancias sobrevenidas.

### *¿Qué se puede hacer?*

No conformes con el diagnóstico de las causas del problema, en nuestro proyecto también hemos propuesto diferentes tipos de acciones que podrían ser eficaces para reducir las tasas de abandono.

Por un lado, se precisan acciones dirigidas a reforzar la orientación académica y personal en la fase de transición a la universidad. En este sentido resulta esencial apoyar las tareas de orientación y tutoría en los primeros cursos que realiza el profesorado, con el debido reconocimiento por parte de las universidades. Desarrollar planes de tutoría universitaria constituye una importante estrategia para facilitar la integración social y académica del estudiantado. Formar al profesorado para el desempeño de este rol tutorial debería de estar contemplado entre los objetivos de cada institución.

Por otro lado, conviene desplegar mecanismos individualizados de seguimiento del desempeño del alumnado de nuevo ingreso, con medidas de coordinación docente (entre los docentes de cada año y los de cada titulación) y en la promoción de metodologías docentes activas. Al situar al estudiante en el eje del proceso de aprendizaje, se promueve un aprendizaje más significativo y profundo y se ayuda a los estudiantes a aprender mejor, evitando el riesgo de abandono de los estudios.



### *Mejorar el compromiso del alumnado*

Las acciones centradas en mejorar el compromiso y la responsabilidad del alumnado son otra línea de trabajo. Estrategias en este sentido pueden ser:

1. Programas de tutoría, de mentoría entre iguales y de orientación por pares.
2. Programas de formación en capacidades y competencias de organización del trabajo y estrategias de aprendizaje. Hay que apostar por una formación integral en la que tengan cabida competencias amplias (específicas y transversales) y que prepare para la vida activa y para el mundo del trabajo.
3. Revisar y actualizar los planes de estudios para que sintonicen mejor con las demandas de la sociedad, y mejorar la información sobre los grados. Además, desarrollar programas adaptados a los distintos perfiles de los estudiantes.

En la universidad conviene reforzar también la educación inclusiva y la personalización de la enseñanza, dando respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

En este grupo se incluyen también acciones dirigidas a flexibilizar la enseñanza universitaria a través de las microcredenciales y la diversificación de las modalidades de estudio.

### *Aplicar la investigación reciente*

Un cambio respecto al panorama actual del abandono universitario pasa por la transferencia de los resultados de la investigación a la realidad de cada universidad. Hasta ahora no se ha reconocido suficientemente el valor del conocimiento generado desde la investigación como agente transformador del sistema educativo.

No debemos aceptar como normales las elevadas tasas de abandono y sus enormes costes sociales y personales. Las *I Jornadas sobre Abandono Académico Universitario*, que se celebran en la Universidad de La Laguna los días 6 y 7 de junio de 2024, son una oportunidad de establecer vínculos de colaboración institucional entre las universidades y la administración educativa.

## **Evaluación por competencias en el comentario de texto: ¿cómo aplicarla en la EBAU?**

*María Dolores Alonso-Cortés Fradejas. Profesora Titular del Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de León*

*María Benítez Bayón. Profesora Ayudante en el Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de León*

Enfrentarse a un texto complejo, entenderlo, ser capaz de resumirlo y de analizarlo es el objetivo del apartado de comentario de texto que los estudiantes deben completar en sus pruebas de acceso a la universidad en España. Estas pruebas van a cambiar en los próximos años para adaptarse a un nuevo enfoque educativo basado en competencias.

Las competencias o habilidades que el estudiante debe demostrar tienen que ver no solamente con la comprensión lectora y la elaboración de un texto, sino también con el proceso mismo de escritura y su capacidad de planificar y revisar su propio texto.

Para elaborar las pruebas de comentario de texto y las pautas con las que evaluarlo, es fundamental un enfoque desde la Didáctica de la Lengua y no solo desde la Lingüística. Es decir: para evaluar bien un producto de aprendizaje hay que saber de aprendizaje.

### *Cómo son ahora los exámenes en la EBAU*

En los exámenes de acceso a la universidad en España el comentario de texto es el componente fundamental de la prueba escrita de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura II. En principio, en todas las comunidades autónomas implica la comprensión de un texto, generalmente un artículo de opinión, la elaboración de un resumen del mismo, incorporando una opinión argumentada, y un análisis lingüístico y discursivo.

Sin embargo, un análisis de los documentos que se publican en los portales de las Consejerías de Educación revela una alarmante heterogeneidad en cuanto a los criterios que se utilizan para evaluar esta compleja tarea.

Así, por poner solo unos ejemplos, mientras en algunas comunidades autónomas no se evalúa el conocimiento del vocabulario, en otras sí mediante una actividad de reformulación léxica. Si bien en todas ellas se penalizan los errores ortográficos, en algunas los errores de construcción gramatical o de adecuación léxica no restan puntuación. Y, sorprendentemente, en algunos casos se permite que el resumen se plantee no como un texto sino como una sinopsis gráfica.

### *¿Y la calidad de los textos?*

Ese mismo análisis pone de manifiesto otro aspecto preocupante que es que en los criterios de evaluación no siempre se contemplan factores que en distintos estudios se ha visto que tienen un efecto positivo en calidad textual como:

1. Utilizar estructuras sintácticas complejas (por ejemplo, oraciones subordinadas).
2. Cohesionar los textos mediante conectores y marcadores del discurso, pronombres o sustituciones léxicas.
3. Utilizar un léxico sofisticado (términos precisos aunque poco frecuentes), denso (abundantes sustantivos, adjetivos o verbos) y diverso.
4. Saber manifestar *un punto de vista personal*.

#### *Enfoque desde la Didáctica de la Lengua*

Esta diversidad en los sistemas de evaluación puede resolverse si la evaluación del comentario de texto se plantea no con un enfoque meramente lingüístico sino desde la óptica de la Didáctica de la Lengua. Esto es, teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones que sobre el aprendizaje de las destrezas comunicativas han sido realizadas en contextos educativos.

Gracias a ellas, sabemos que, para poder afrontar un comentario de texto adecuadamente, el alumnado debe poner en funcionamiento al menos tres de las competencias específicas que, según el currículo actual, ha de haber adquirido al final del Bachillerato:

1. Leer. Comprender, interpretar y valorar textos escritos y ser capaz de identificar el sentido global, la estructura, la información relevante y la intención del emisor de textos escritos de diferentes tipos. (Competencia 4, y criterios de evaluación 4.1)
2. Escribir. Producir textos coherentes, cohesionados, adecuados y correctos en torno a temas curriculares o de interés social y cultural, precedidos de un proceso de planificación que atienda a la situación comunicativa, destinatario, propósito y canal, y de redacción y revisión de borradores. (Competencia 5, y criterios de evaluación 5.1).
3. Revisar. Consolidar y profundizar el conocimiento sobre el uso discursivo de la lengua, para lo que debe mostrarse capaz de revisar los propios textos y hacer propuestas de mejora argumentando los cambios a partir de la reflexión metalingüística e interlingüística y con un metalenguaje específico, e identificar y subsanar problemas de comprensión lectora utilizando los conocimientos explícitos sobre la lengua y su uso. También, explicar y argumentar la interrelación entre el propósito comunicativo y las elecciones lingüísticas del emisor, así como sus efectos en el receptor, utilizando el conocimiento explícito de la lengua y un metalenguaje específico. (Competencia 9, y criterios de evaluación 9.1 y 9.2).

Así pues, para evaluar estas capacidades, la prueba de comentario de texto tendría que incluir preguntas de inferencia e interpretación del sentido del texto. También preguntas sobre su estructura, su propósito comunicativo y sus ideas principales. Y, finalmente, la elaboración de una planificación de un texto propio y de un borrador, con justificación de algunas de las elecciones lingüísticas y discursivas realizadas, pudiéndose incluso contemplar la elaboración de un texto mejorado.

#### *Evaluar el proceso de escribir más que lo escrito*

En definitiva, dado que estamos hablando de una prueba con la que se pretende verificar que los estudiantes de Bachillerato pueden acceder en condiciones idóneas a la universidad, no es tan importante evaluar los productos -qué escriben- como evaluar el proceso: cómo escriben.

Los textos que tendrán que escribir podrán ser, deberán ser, diversos. Sin embargo, hay evidencias indiscutibles de que, para poder resolver tareas de expresión escrita con éxito, los procesos que se han de llevar a cabo son los mismos para todos –planificación, textualización y revisión– y de que la lectura y la reflexión metalingüística han de estar al servicio de la escritura.

Si no queremos mantenernos en el punto muerto en el que nos encontramos respecto a la evaluación del Comentario de Texto de la EBAU, no podemos seguir ignorando lo que sabemos sobre cómo se pueden instruir y valorar esos procesos de escritura.

## **Transformando la formación docente a través del ‘hackathon’ educativo**

*Cristina García Ruiz. Investigadora Ramón y Cajal · Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad de Málaga*

En un panorama educativo en constante evolución, caracterizado por el avance tecnológico y los cambios en las necesidades sociales y educativas, los enfoques tradicionales de enseñanza se enfrentan a un escrutinio cada vez mayor. En el caso de la educación científica, la necesidad de una alfabetización científica y la creciente demanda de profesionales de áreas STEM hacen necesaria la búsqueda de nuevas estrategias docentes para que el futuro profesorado consiga involucrar e inspirar al alumnado en materias relacionadas con las ciencias y la ingeniería.

En esa búsqueda, en los últimos años el *hackathon* se ha incorporado a los programas de formación del profesorado. Se trata de encuentros en los que diferentes participantes, trabajando colaborativamente, ofrecen una solución a un reto planteado en un breve espacio de tiempo.



Originario de la industria tecnológica, ofrece experiencias de aprendizaje prácticas e inmersivas que promueven la colaboración, la creatividad y la innovación en el diseño de materiales educativos.

De esta forma, el futuro profesorado puede desarrollar las habilidades y competencias profesionales necesarias para mejorar su eficacia docente y generar un impacto positivo en el aprendizaje de su alumnado.

*¿Qué son los hackathones?*

Los *hackathones* surgieron a lo largo de los años 90 del pasado siglo en la industria tecnológica, donde originalmente se utilizaban para crear prototipos rápidos de soluciones de *software*. Conocidos por su naturaleza dinámica y colaborativa, son cada vez más reconocidos como una potente herramienta para impulsar la innovación en diversas disciplinas.

Actualmente su aplicación ha trascendido a otras áreas, convirtiéndose así en una plataforma versátil para la resolución de problemas y la generación de ideas en ámbitos relacionados con la salud, el emprendimiento o la sostenibilidad.

El desarrollo de un *hackathon* implica la formación de equipos de trabajo que abordarán el desafío propuesto y buscarán soluciones contemplando el pensamiento sistémico con la interrelación entre ideas, lógicas y posiciones contradictorias o incompatibles. Al final de la sesión, cada equipo presenta formalmente sus propuestas, que se valoran en términos de viabilidad, diseño y originalidad.

*¿Para qué sirve un hackathon educativo?*

En el ámbito de la educación, el *hackathon* ofrece una oportunidad de innovación educativa, proporcionando un espacio estructurado pero flexible para concretar materiales y enfoques educativos. A diferencia de los entornos de aula convencionales, el *hackathon* promueve la participación activa, el pensamiento crítico y la experimentación práctica. Se anima así a los participantes a pensar de forma innovadora, colaborar entre disciplinas y aportar ideas en tiempo real, un proceso que refleja la naturaleza de la investigación científica.

En el *hackathon* educativo, los principios básicos de su puesta en escena, como la intensidad, el trabajo colaborativo o el abordaje de proyectos de la vida real, contextualizados, se mantienen. Pero, además, se contribuye a fomentar una cultura de inclusión y diversidad, por la propia naturaleza multidisciplinar de los equipos, en la que cada participante tiene una perspectiva, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje colectivo y aumentando exponencialmente la competencia digital docente.

*¿Cómo podemos aplicarlo en la formación del profesorado?*

El diseño de un *hackathon* educativo específico para profesorado en formación requiere considerar varios factores que garanticen su eficacia y relevancia. La selección de temas, la formación de equipos, la duración y los criterios de evaluación son aspectos clave.

Los temas deben alinearse con el plan de estudios y abordar desafíos relevantes para la educación, como el aprendizaje por indagación científica o la integración STEM.

Los equipos deben ser diversos, fomentando la colaboración interdisciplinar y enriqueciendo el proceso de resolución de problemas.

La duración del *hackathon* (que típicamente se realiza a lo largo de una o dos jornadas completas) debe permitir tiempo suficiente para la lluvia de ideas, la creación de propuestas y la presentación de soluciones, y los criterios de evaluación deben considerar la relevancia, la creatividad y la viabilidad de las soluciones propuestas.

*Principales desafíos*

A pesar de sus posibles beneficios, la integración del *hackathon* en la formación del profesorado supone algunos desafíos. Las limitaciones de tiempo, las propias creencias del profesorado o los problemas logísticos son barreras comunes que deben abordarse para garantizar el éxito de este tipo de iniciativas.

Las estrategias para superar estos desafíos incluyen brindar apoyo al profesorado y oportunidades de desarrollo profesional, integrar el *hackathon* en los programas formativos y establecer asociaciones con empresas y entidades que contribuyan a su puesta en escena.

Algunas experiencias de éxito han sido aplicadas en la formación del profesorado, con el desarrollo del Educathon®, en el que se potencian las habilidades de diseño de propuestas didácticas STEM a través de una selección de temáticas centradas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030.

Otros programas realizados con profesorado en ejercicio se han focalizado en la creación de propuestas de educación científica mediadas por el aprendizaje-servicio. También, como medio para concienciar sobre la importancia de la perspectiva de género en la educación STEM, creando recursos educativos dirigidos a visibilizar el papel de la mujer en la ciencia y la ingeniería. En todos los casos, los participantes revelaron una contribución al desarrollo de las habilidades blandas, una mayor confianza en su capacidad para diseñar propuestas innovadoras y una mejora en sus habilidades de colaboración en equipos docentes.

Por todo ello, el uso del *hackathon* educativo o *educathon* se perfila como una estrategia válida y prometedora para transformar la formación del profesorado y la competencia digital docente. Con su aplicación, se fomenta

un clima de trabajo colaborativo que permite desarrollar las habilidades relacionadas con el diseño de propuestas didácticas y situaciones de aprendizaje.

## MAGISTERIO

### Los jóvenes españoles, entre los europeos que menos creen en la meritocracia

*Solo uno de cada cuatro jóvenes españoles cree que el éxito depende únicamente del esfuerzo y los méritos propios y, junto a los húngaros, se sitúan entre los europeos que menos creen en la meritocracia.*

REDACCIÓN Viernes, 7 de junio de 2024

En estos días, en el que una nueva generación se examina de las pruebas de acceso a la universidad, la consultora Ipsos ha difundido hoy jueves el «Índice de Igualdad 2024», que pregunta a jóvenes y personas adultas de 29 países acerca de si creen que su propio esfuerzo le llevarán a tener éxito en la vida. Sus conclusiones apuntan a que la meritocracia parece estar pasando de moda, al menos entre los jóvenes de España: «solo un 36 % cree que las posibilidades de éxito de la gente que vive en nuestro país dependen principalmente de sus propios méritos y esfuerzos».

Por edades, se observa cómo son los más mayores, los «baby boomers» (42%), los que más confianza depositan en la meritocracia, con una diferencia de quince puntos sobre la Generación Z (de 16 a 24 años). «La idea de que el éxito depende de factores sociales que escapan al control de la gente, es algo más apoyada por la gente en España», señala el análisis.

*La desigualdad, uno de los grandes problemas*

Las desigualdades sociales crean una brecha entre diferentes sectores de la sociedad que pueden generar un malestar colectivo. En este sentido, más de la mitad de la población mundial, de media (52%), afirma que este motivo se convierte en el problema más importante, o uno de ellos, a los que se enfrentan los diferentes países. España eleva este porcentaje hasta el 53%, posicionándose como el segundo país europeo más concienciado con la disparidad social, solo por detrás de Hungría (55%). Aunque esta es una opinión compartida por la mayoría de todas las generaciones, son los «Boomers» los que más la comparten, con un 60% frente a un 51% de los Z o un 48% de los Millenials.

*¿Quiénes sufren un trato más injusto española?*

A la pregunta de quiénes sufren un trato más desigual, la clasificación mundial y el nacional varían mucho. A nivel global, de media, el primer puesto es para las personas con diversidad funcional y Lgtbi+, ambos grupos con un 33%; seguido de las mujeres (26%), mayores (24%), personas con problemas de salud mental (24%) e inmigrantes (23%). Para la población española son los inmigrantes (33%) las personas que reciben un trato más desigual o injusto en España, seguido de las personas mayores (29%), mujeres (27%), personas con diversidad funcional (27%), personas Lgtbi+ (26%) y personas con problemas de salud mental (23%).

*Una llamada a la acción a los gobiernos*

Los encuestados tienen claro que son los Gobiernos los principales responsables de que cambie esta situación de desigualdad, con un 67%, de media. España es el país europeo que más comparte esta opinión, con un 69%. Otros agentes con posibilidad de modificar estas situaciones de desigualdad son los medios de comunicación (26% de media vs. 23% en la población española), empleados (24% vs. 23%), padres y profesores (22% vs. 24%), los propios individuos (21% en ambos casos), organizaciones de defensa (16% vs. 8%) y los líderes religiosos (12% vs. 5%).

### Un Bachillerato "muy parecido" en las comunidades del PP facilitará una EBAU única, según Lucas

*La consejera de Educación de la Junta de Castilla y León, Rocío Lucas, ha reconocido que las comunidades autónomas gobernadas por el PP tienen un Bachillerato "prácticamente idéntico", lo que va a facilitar que se pongan de acuerdo a la hora de diseñar la EBAU única que aplicarán en el próximo curso académico 2024-25.*

EFE Lunes, 10 de junio de 2024

Lucas ha recordado que el 40 por ciento de la nota de acceso a la universidad sale de la prueba de la EBAU pero también que las comunidades del PP tienen un Bachillerato «muy parecido, prácticamente idéntico», ha explicado a preguntas de los periodistas en un acto académico organizado en la Universidad de Burgos. Estas similitudes van a permitir el desarrollo de la prueba común, que todas las autonomías «puedan llegar a un consenso respecto a qué cosas se pueden preguntar y a qué criterios se pueden tener», gracias a que las

competencias están transferidas a las comunidades autónomas. «Es fácil ponerse de acuerdo y hacer esa prueba común que es más necesaria que nunca», ha insistido, vistas las diferencias entre pruebas y comunidades tras la última convocatoria de la EBAU.

Rocío Lucas ha asistido este lunes a la entrega de los premios TCUE, Transferencia del Conocimiento, en los que participan las nueve universidades de Castilla y León, y en los que se reconocen iniciativas emprendedoras y proyectos de innovación y desarrollo, en una convocatoria que nació en 2008. La consejera que recordado que, en estos años, se ha atendido a 8.200 emprendedores y se ha fomentado la creación de 357 empresa, y que el nuevo plan de transferencia del conocimiento 2024-2027 ya ha sido aprobado por el Consejo de Gobierno de la Junta y dispondrá de 10 millones de euros para avanzar en esa línea. «Es fundamental para dar oportunidades a los jóvenes, no solamente desde el ámbito de la formación, desde el ámbito académico, sino también con la investigación y con el emprendimiento», ha apuntado.

Por su parte, el rector de la Universidad de Burgos, Manuel Pérez Mateos, ha insistido en la necesidad de atraer y retener talento, pues las universidades de Castilla y León atraen estudiantes de fuera de su territorio pero tienen que crear un «caldo de cultivo» que fomente la empleabilidad de sus alumnos, la creación de empresas y el emprendimiento.

## **Denuncian el veto a las mujeres pensadoras en el Bachillerato y en las PAU de Filosofía**

*Las filósofas están excluidas del currículum de Bachillerato y de los exámenes de acceso a la universidad, "una grave discriminación" que lleva a "algunos alumnos a pensar que las mujeres no pueden generar pensamiento de calidad", ha denunciado a Efe el profesor de la Universitat Pompeu Fabra, Jordi Mir, que lleva años reivindicando incluir la perspectiva de género en esta materia.*

CARME PICART Lunes, 10 de junio de 2024

«La ausencia de filósofas en el Bachillerato y en los exámenes de acceso a la universidad es una discriminación, una opresión y una invisibilización de las mujeres que han generado pensamiento filosófico» e incorporar la perspectiva de género en estos temarios «es un acto de justicia y de responsabilidad imprescindible», ha dicho Jordi Mir, que también es profesor del Departamento de Ciencia Política y de Derecho Público de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Desde que en el año 2017 empezó a impartir clase en el primer curso de universidad, Jordi Mir pregunta a sus alumnos el primer día de clase qué pensadoras han estudiado en el instituto. El profesor ha explicado que las respuestas de los alumnos son que «no han estudiado a ninguna pensadora» y que, ante la pregunta, las reacciones «son diversas». «Algunos estudiantes afirman que no se habían planteado la ausencia de mujeres filósofas, otros dicen haber pensado en ello y la pregunta les reafirma sus inquietudes», pero «hay un grupo preocupante, formado sobretudo por chicos, que creen que las mujeres filósofas no se estudian porque no han hecho aportaciones interesantes al mundo del pensamiento», ha detallado Jordi Mir.

Estos alumnos «viven una realidad alterada», que, «por extensión, les hace pensar que lo que opinan sus compañeras en clase no es relevante», ha subrayado el profesor, para quien «la ausencia de filósofas en los temarios, perpetúa un tipo de pensamiento patriarcal». Desde la Edad Media, sobre todo enmarcadas en contextos religiosos, las mujeres han hecho contribuciones importantes a la historia del pensamiento, ha dicho Jordi Mir, y ha destacado que en el siglo XX «algunas han roto barreras» y han desarrollado «pensamiento relevante», como Simone Weill, María Zambrano o Simone de Beauvoir, entre otras. Sin embargo, el temario de Historia de la Filosofía de este año estaba formado por Platón, Descartes, Locke, Hume, Kant, Mill y Nietzsche, todos ellos hombres y de pensamiento occidental, ha añadido el profesor.

En el caso de John Locke, que además este año ha sido una de las opciones en el examen de Historia de la Filosofía, «en su propuesta de contrato social excluye a las mujeres», lo que «es base para la discriminación actual», una perspectiva «que tampoco se trata», ha denunciado. Según Jordi Mir, parte del problema de no incluir mujeres pensadoras en el examen de Historia de Filosofía de los exámenes de acceso a la universidad nace de la falta de pensadoras que sean referentes en el Bachillerato. En este sentido, ha señalado que en esta etapa se deberían incluir pensadoras que no se explican y, sobre los pensadores, ha indicado que «es necesario enseñar cómo contribuyeron decididamente a establecer nuestra sociedad patriarcal».

«Al incorporar a las mujeres y la perspectiva de género, tendremos que hacer visible el patriarcado y el machismo que han creado los filósofos hombres que forman parte del temario», ha subrayado. Según ha indicado Jordi Mir, no enseñar las aportaciones de las mujeres pensadoras «puede parecer una cuestión menor, pero es grave» porque «estamos perpetuando una inercia de pensamiento que ningunea o desprecia al sexo femenino». Para cambiar esta dinámica, el profesor ha propuesto crear un grupo de trabajo entre las consellerías implicadas y otros expertos con el fin de modificar el currículum e introducir el pensamiento filosófico femenino en Bachillerato y en los exámenes de acceso a la universidad. «Puede parecer que hay

inercias de funcionamiento que son difíciles de cambiar», pero que «en realidad es fácil modificarlas», ha considerado.

En los exámenes de acceso a la universidad del curso pasado estaba previsto que se incorporase a la pensadora Martha Nussbaum, pero finalmente no formó parte del temario debido a cambios en las pruebas, ha dicho Jordi Mir, quien ha lamentado que ni esta filósofa, ni ninguna otra, tampoco hayan estado presentes en los exámenes de este año. Al respecto, ha afirmado que «no deberíamos conformarnos sólo con poner un nombre, ya que lo verdaderamente relevante es incorporar la perspectiva de género». Las mujeres «han tenido que superar muchas dificultades y represiones para poder generar pensamiento» y «seguir negándolas hoy implica una doble discriminación, en su momento histórico y en la actualidad», ha añadido.

## Para qué la Alta Inspección **OPINIÓN**

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 12 de junio de 2024

A finales del pasado siglo, en 1999, Zacarías Ramos Traver puso de título a un libro *¿Para qué los inspectores?*. Acertada forma de plantear la identidad profesional de la Inspección, en primer término, y el conocimiento y la utilidad de su ejercicio, como consecuencia derivada.

Idéntica cuestión podría considerarse al formular: “¿Para qué la Alta Inspección?”. Más desconocida, esta última, que la Inspección de Educación y su intervención directa en los centros educativos. Sin entrar ahora en los antecedentes de la creación de la Alta Inspección –poco después de promulgada la Constitución de 1978–, el artículo 149 de Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), con los cambios de la Ley Orgánica de modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020), determina, claramente, el objeto de la Alta Inspección: “Corresponde al Estado la Alta Inspección educativa, para garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza en las Comunidades Autónomas, la observancia de los principios y normas constitucionales aplicables y demás normas básicas que desarrollan el artículo 27 de la Constitución”. Pocos equívocos o ambigüedades presenta, entonces, tal precepto.

Ante el ejercicio de las funciones que están atribuidas al Estado, el artículo 150 de la LOE precisa las competencias de la Alta Inspección y, junto a las referidas al cumplimiento de los requisitos establecidos por el propio Estado en la ordenación general del sistema educativo, a la consideración de los aspectos básicos del currículo en el desarrollo que acometen las Comunidades Autónomas, al cumplimiento de las condiciones para la obtención de los correspondientes títulos y sus efectos, o a verificar la adecuación de la concesión de subvenciones y becas sujetas a las disposiciones del Estado, figura esta otra: “Velar por el cumplimiento de las condiciones básicas que garanticen la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación, así como de sus derechos lingüísticos, de acuerdo con las disposiciones aplicables”.

Así las cosas, precedentes hay de desacuerdos y conflictos de competencias en el ejercicio de tales cometidos de la Alta Inspección; sobre todo, en lo que respecta al desarrollo del currículo y al ejercicio de los derechos lingüísticos en el caso de Comunidades con lengua propia.

Acaba de promulgarse, el pasado 8 de junio, la Ley 1/2024, de 7 de junio –primera de este año, por otra parte, iniciado el mes de junio–, que regula las enseñanzas artísticas superiores y establece la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales. Su artículo 60, referido a la Inspección educativa, determina: “Corresponderá a la inspección educativa, dependiente de las administraciones educativas competentes, la supervisión, asesoramiento, evaluación y control desde el punto de vista pedagógico y organizativo, de los centros, con respeto al marco de autonomía que esta ley ampara. Le corresponde igualmente la supervisión de la función docente y directiva, así como velar por el cumplimiento de las leyes, reglamentos y demás disposiciones vigentes, y la garantía de los derechos que asisten a los miembros de la comunidad educativa. Para el ejercicio de dichas funciones los inspectores e inspectoras dedicados a su cumplimiento recibirán la formación específica necesaria”.

Durante la tramitación del Proyecto de Ley en el Senado, una enmienda consideró otros aspectos relacionados. En primer término, la adecuación de los Servicios de Inspección de las Administraciones educativas, con esta formulación que se ha incorporado a la Ley, en ese mismo artículo 60: “Las administraciones educativas garantizarán la adecuación y formación de los servicios de inspección al ámbito de las enseñanzas artísticas superiores, y vincularán sus funciones a los Sistemas de Garantía de Calidad”. Asimismo, la posibilidad de una especialización de la Inspección, que también se incluye en la Ley: “Conforme a lo establecido en el artículo 154 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las administraciones educativas podrán crear un servicio específico para las enseñanzas artísticas superiores”. Finalmente, la enmienda tenía en cuenta el ejercicio de Alta Inspección de Educación, con esta indicación, para el citado artículo, que fue aprobada en el Senado: “Corresponde al Estado, a través de la Alta Inspección de Educación, garantizar el cumplimiento de las facultades que le están atribuidas en materia de enseñanza y la observancia de los principios y preceptos constitucionales aplicables, en particular las relativas a la igualdad entre todos los españoles y al respeto del castellano como lengua oficial del Estado, que todos tienen deber de conocer y derecho a usar”.

Sin embargo, durante el trámite final del Proyecto de Ley en el Congreso, se suprimió este último aspecto referido a la Alta Inspección, que en nada resulta ajeno a sus competencias. Por eso, salvaguardo el pertinente



y correcto ejercicio de las funciones de la Alta Inspección de Educación, más que preguntarse “para qué”, sería oportuno reparar en “¿por qué no la Alta Inspección?”.

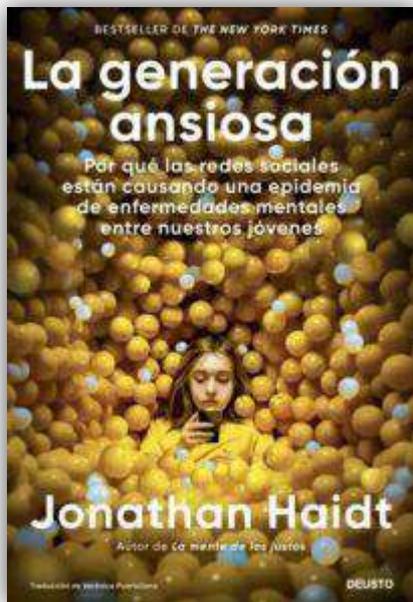
## Menores, móviles y salud mental: correlación no es causalidad

*La prensa anglosajona ha recogido con rigor las luces y sombras del libro de Jonathan Haidt (La generación ansiosa), que establece una relación simple entre el tiempo que pasan los menores con los móviles y sus problemas de salud mental*

Enrique Benítez Palma. 7 de junio de 2024

La publicación del esperado libro de Jonathan Haidt, y la subsiguiente promoción, han tenido una notable cobertura en los medios del ámbito anglosajón. Quizás uno de los momentos culminantes fuese la entrevista para *The New Yorker* que le hiciera al autor, el 20 de abril, el mítico periodista David Remnick, premio Pulitzer y biógrafo de Muhammad Alí, entre otros muchos méritos destacables.

Hay una complicidad generacional entre ambos, ya que Remnick tiene 65 años y Haidt 60. La conversación fluye, el texto es la transcripción de una entrevista radiofónica. Haidt establece el origen de los males que denuncia –se ha pasado de la sobreprotección de los chavales en el mundo real a su abandono en el mundo virtual– en los años que van de 2005 a 2010, cuando se introducen todas las novedades tecnológicas (smartphones: la incorporación de las cámaras a los móviles es crucial) y digitales (configuración de las redes sociales tal y como las conocemos hoy en día) que dan lugar a ese “gran recableado” o “gran reconfiguración” (*great rewiring*) de los cerebros jóvenes y adolescentes, menos preparados que los de los adultos para gestionar el universo de posibilidades de distracción inmediata y acceso a contenidos infinitos que tienen al alcance de sus manos.



Portada en español del libro de Jonathan Haidt

La tesis de Haidt es atractiva, lógica e intuitiva. Advierte sobre un cambio a gran escala de la “conciencia humana”, de nuestra forma de ver, interpretar y narrar el mundo. Y las recetas que propone son sencillas, aunque un tanto contradictorias, desde mi punto de vista, como señalé en la primera entrada de esta serie: la responsabilidad es de las grandes corporaciones, la pasividad corresponde a gobiernos y legisladores, pero la obligación de actuar se coloca sobre los hombros de familias y educadores. No todo es tan sencillo, y mucha gente así lo ha visto.

En marzo, medios como *The Washington Post* (WP), *The New York Times* (NYT), *The Wall Street Journal* (WSJ) o *The Guardian* (TG) reseñaron el libro de Haidt. También le han prestado atención publicaciones especializadas como *Wired*, *Político*, *The Conversation* o *The Atlantic*. Un breve resumen puede ser de utilidad para identificar las principales ideas que se han comentado en público a raíz de la publicación de *La Generación Ansiosa*.

*The Guardian* publicó un extracto editado de su libro el 21 de marzo.

En esos mismos días, Judith Warner, experta en salud mental juvenil y autora de varios libros de gran impacto, había advertido en una solvente colaboración para WP que la propuesta de Haidt

era “arriesgada”, ya que “demostrar la causalidad (en lugar de la mera correlación) es una proposición dudosa”, sobre todo por la existencia de “un gran cuerpo de literatura académica sobre los daños psicológicos de los medios sociales que es ambiguo en el mejor de los casos”. Una línea argumental común en las críticas mediáticas y académicas al libro de Haidt, y que los economistas conocemos bien, ya que la correlación no siempre supone o implica causalidad.

Otra idea que no se debe pasar por alto la introduce Haidt en la entrevista de Mark Novicoff para *Político*: “una población ansiosa, temerosa y amenazada va a estar más abierta a un hombre fuerte, a un líder autoritario, a alguien que prometa detener el caos y acabar con las amenazas”. De esta manera, descubrimos que la preocupación de Haidt ya no sólo tiene que ver con la salud mental de los más jóvenes, sino también con las posibles consecuencias sobre la vida pública y democrática que esta ansiedad colectiva puede tener. Para sorpresa de todos, en esas mismas fechas se declara en el NYT “tremendamente optimista” con respecto a la

Generación Z -en línea con sus últimos artículos firmados con Zack Rausch-, ya que la considera “consciente de estar en una trampa”. “No hay, por tanto, que empujarles, sino que hay que ofrecerles una salida”, sostiene en esta ocasión.

En abril, pasada la resaca inicial, comienzan algunas críticas incipientes, que arreciarán en mayo. Abre la veda Blake Montgomery en TG, el 27 de abril, acusando al libro de Haidt de tener una “lógica antitecnológica sesgada” y de sobresimplificar el problema de la salud mental de los jóvenes al centrarse sólo en los dispositivos móviles. El 10 de mayo, Steven Levy escribe en Wired que el libro es una “jeremiada contra las redes sociales”, y que “la conectividad digital es ahora parte de la infancia”. Más incisivo se muestra Hugh Breakey en *The Conversation*, al alertar sobre los peligros de aceptar sin críticas argumentos intuitivos, y sobre el papel de los sesgos ideológicos, en los que puede haber caído el propio Haidt, cuyo éxito de ventas anterior ya alertaba sobre el hiperproteccionismo de los más jóvenes y la debilitación de su carácter, a partir del nuevo concepto de “*safetyism*”, que ha llevado a muchos padres a exigir entornos seguros para ellos y para sus familias a cualquier precio, incluso al de la censura de libros, música o películas consideradas perjudiciales para los más jóvenes.

El 6 de mayo, Ellen Barry dedica un reportaje en el NYT con las primeras críticas académicas a la tesis de Haidt. Citando diversos artículos, Barry apunta algunas líneas que merecen ser tenidas en cuenta: “el verdadero problema es un sombrío panorama social de tiroteos en las escuelas, pobreza y calentamiento global. O la presión académica. O una atención sanitaria insuficiente. Un grupo de investigadores británicos propone ahora otra explicación, al menos parcial: hablamos demasiado de los trastornos mentales. Esta hipótesis se llama ‘inflación de prevalencia’. Sostiene que nuestra sociedad se ha saturado tanto con la discusión sobre la salud mental que los jóvenes pueden interpretar un sufrimiento leve y pasajero como síntomas de un trastorno médico”. El 9 de mayo, el WP ya se plantea abiertamente que en un op-ed que es complicado afirmar o sostener que los smartphones están destruyendo la infancia. Un día después, la reconocida experta en tecnología y familia del WSJ, Julie Jargon, no sólo cuestiona la causalidad que establece Haidt, sin demasiada evidencia, sino que pone sobre la mesa la olvidada perspectiva de género: un capítulo del libro está dedicado en exclusiva a las chicas, a las que Haidt presenta como víctimas más propicias para la depresión, porque los chicos la gestionan aislándose, encerrándose con sus videojuegos o viendo pornografía en solitario.

El tramo final de las críticas en los medios lo protagoniza una prestigiosa académica, citada por muchos periodistas, que escribe un gran texto para *The Atlantic* el 21 de mayo. Se trata de Candice Odgers, que presenta una panorámica de la literatura científica más reciente -incapaz de afirmar con la certeza de Haidt que existe una correlación directa entre el tiempo que se pasa conectado a una pantalla y los desórdenes mentales-, y que denuncia algunos riesgos derivados de la proliferación de titulares alarmistas: no es bueno sembrar el pánico sobre el uso de los móviles por los más jóvenes; el miedo sólo hará que los investigadores se queden sin las herramientas para seguir investigando la compleja relación entre menores y móviles y redes sociales y videojuegos y tantas otras cosas del mundo digital; y, lo más importante, que es la vida real, la vida offline, la que de verdad influye en la salud mental de los jóvenes y en su exposición a contenidos online violentos o inadecuados.

En definitiva, al libro de Haidt no se le puede negar el sentido de la oportunidad, aunque sea necesario leerlo en contexto y conocer las críticas académicas que ha recibido. También conviene preguntarse cuál es el modelo ideal de educación y formación de los jóvenes que propone Haidt. Todo ello, claro, sin perder de vista en ningún caso la mención que hace Candice Odgers a la influencia decisiva de la vida offline en la salud mental de los jóvenes. Valga como muestra el dato que aporta Craig Sewall, investigador especializado en la relación entre tecnología y salud mental: en las últimas dos décadas, casi 1,2 millones de jóvenes estadounidenses han perdido a uno de sus padres a causa de las drogas o de tiroteos e incidentes con armas de fuego. La media es de sesenta mil cada año. Con estos datos, lo raro sería que nada les afectara. Quizás los dispositivos que tanto usan sean, entonces, más un refugio -un síntoma- que un peligro -una causa-. Dejamos esta reflexión para la tercera y última entrega sobre ‘La generación ansiosa’.

## **Màrius Serra: “El sistema educativo debería recuperar algunos de los objetivos tradicionales” ENTREVISTA**

*En lo tocante a la adquisición de los conocimientos básicos de Lengua y Matemáticas, haciendo especial énfasis en la Lectura*

David Rabadà i Vives. 12 de junio de 2024

Màrius Serra i Roig (Barcelona, 1963) es un escritor, licenciado en Filología Inglesa y miembro de la Sección Filológica del IEC. Sus creaciones giran en torno a la literatura, la lengua y el juego. Su obra literaria ha sido galardonada con premios como el Ciutat de Barcelona, Serra d’Or, Lletra d’Or, Ramon Llull o Sant Jordi y traducida a ocho idiomas. Comprende obras tan variadas como el ensayo *Verbàlia*, las novelas ludocriminales de la serie *Comas*, la serie infantil “*Les aventures de la Napeu*”, la versión completa en catalán actual de *Tirant lo Blanc* o *Quiè?*, en donde retrata la vida junto a su hijo discapacitado. Su última novela es *La dona més*



*pintada* (2023). Actualmente, es columnista y responsable de los crucigramas en catalán de *La Vanguardia* (desde 1990) y de *L'enigmàrius* en *Els Matins de Catalunya Ràdio* (desde 2006).

*Màrius, ¿nos podrías explicar los detalles de tu último proyecto?*

Mi último proyecto profesional ha sido escribir una dramaturgia de Tirant lo Blanc que estrenaremos en el teatro Romea este próximo mes de julio, con el director de teatro Joan Arqué al frente y un elenco extraordinario que incluye la música de Judit Neddermann. He partido de la reescritura en catalán actual de la novela completa que publiqué en Proa, pero es una experiencia extraordinaria porque la escritura dramática es otro lenguaje y debe estar siempre al servicio del montaje.

*Viendo tu gran trayectoria profesional, ¿qué relaciones positivas establecerías entre tus proyectos profesionales y la formación educativa que recibiste?*

La principal relación positiva sería que recibí una educación (en los Salesianos de Horta) basada en lo que podríamos denominar la cultura del esfuerzo. Lo demás es más discutible.

*¿Qué quieres decir?*

Pues que quisieron adoctrinarme en unos valores religiosos que no practico y, sobre todo, porque no me dieron ni un minuto de clase en mi lengua catalana ni me hablaron nada de mi cultura y, sin embargo...

*¿Eran otros tiempos?*

Cierto, por eso he dedicado toda mi actividad profesional a la lengua y la literatura en catalán.

*Respecto al actual sistema educativo, si te hubieras formado en él, ¿habría esto hecho mejorar o empeorar tu actividad profesional?*

Se me hace difícil de decir, porque seguro que me habría dotado de muchas más herramientas verbales en mi lengua, en la que ejerzo el porcentaje principal de mi actividad profesional.

*¿Y el esfuerzo que mencionabas antes?*

Pues quizás no me hubiera transmitido tan directamente la importancia del esfuerzo y, en todo caso, me habría privado de la esforzada aventura de redescubrir la lengua materna como lengua de cultura. Además, aunque en mi época era aún más frecuente aprender francés como lengua extranjera...

*Pero tú eres licenciado en Filología Inglesa, no francesa*

Es que yo fui de las primeras generaciones que se formaron estudiando inglés y, de hecho, seguí ese camino en la universidad y me licencié en Filología Inglesa en la UB.

*Por último querría preguntarte cómo crees que debería mejorarse el actual sistema de enseñanza?*

Me da la impresión de que el sistema educativo debería recuperar algunos de los objetivos tradicionales en lo tocante a la adquisición de los conocimientos básicos de lengua y matemáticas, haciendo especial énfasis en la lectura.

## EL DIARIO de la EDUCACIÓN

### El DUA, ¿sí o no?

*El diseño universal de aprendizaje (DUA) se encuentra en el centro de la discusión cuando se habla de la Lomloe. ¿Se trata de una metodología neoliberal que quiere hacer más con menos o de un cambio de mirada que busca mejorar la inclusión del alumnado? Hablamos con escépticos y defensores sobre este enfoque educativo 40 años después de su definición.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 06/06/2024

La crítica persigue al diseño universal de aprendizaje (DUA) desde hace años, aunque tras la promulgación de la Lomloe, en España, se ha recrudecido. ¿Se trata de una metodología o de un marco conceptual? ¿hay evidencia de que funciona o no la hay? ¿Es un negocio lucrativo para unos cuantos? ¿Deja al docente a los pies de los caballos, tendrá que dedicar mil horas más para diseñar materiales y estrategias para su alumnado?

Coral Elizondo es una de las mayores expertas en el DUA. Es maestra y licenciada en Psicología en la especialidad de Psicología Educativa, además de haber pasado por la formación de CAST, la entidad detrás del diseño universal para el aprendizaje. Ha escrito varios libros sobre el tema (<https://www.coralelizondo.com/mis-libros/>), además de impartir formación sobre la implementación de este "marco conceptual", como ella misma lo llama. Conoce, además, las críticas tanto o más que el propio modelo.

Para ella, no es una metodología porque "el DUA no te dice un método", sino que se basa en tres principios que se apoyan a su vez en nueve pautas que pueden evaluarse mediante 31 puntos de verificación, explica.

“Lo entendemos como un marco que nos guía, con sugerencias organizadas en pautas que permite diseñar de manera más accesible y desafiante”.

*Pero, ¿qué es el DUA?*

Esta es la primera y seguramente la más complicada pregunta. Juan Fernández, docente de secundaria y dedicado casi en cuerpo y alma a la lectura de evidencia científica con la que mejorar las prácticas educativas, señala que el diseño universal para el aprendizaje nace en 1984 de la mano de una empresa, CAST, centrada, en un principio, en la utilización de la tecnología para acercar el currículo escolar al alumnado con diversidad.

Sale de los postulados arquitectónicos de los años 60-70 que abogan por la eliminación de las barreras arquitectónicas en el urbanismo y la construcción. La idea llega a la educación con la misma filosofía, que todas las personas tengan acceso al aprendizaje independientemente de su situación o condición de partida.

Para él, hay elementos que pueden y deben ser criticados del sistema de difusión de CAST. El primero de ellos estriba en el grupo que impulsó el DUA hace 40 años, el CAST, “una empresa que parece pretender el monopolio con los derechos de uso y certificación”, explica este docente al teléfono.

Como explica Elizondo, CAST crea la marca DUA (UDL. Universal Design for Learning, en su nombre en inglés) y bajo él engloba sus principios, pautas y puntos de verificación. Insiste, eso sí, que no es obligatorio formarse con la empresa para hacer prácticas DUA en el aula.

Asegura que es complicado, aunque hay elementos sencillos que pueden ponerse en marcha y son DUA. Por ejemplo, si se pretende trabajar un contenido, pero tienes un estudiante con dislexia, tal vez sea mejor no trabajar con texto escrito y buscar una alternativa para todo el mundo. “Pero ¿no va a leer nunca? Sí, cuando ese sea el objetivo”, ejemplifica la autora.

En cualquier caso, la polémica le persigue por la base teórica que utiliza CAST para darle empaque. En ella se mezclan cuestiones relacionadas con la psicología evolutiva y de la educación, así como con la neuroeducación, explica Elizondo, al mismo tiempo que se acerca a planteamientos abiertamente erróneos, como las inteligencias múltiples.

Para Elizondo, de lo que se trata es de facilitar al alumnado cuantas más modalidades de aprendizaje, mejor. Con “propuestas sensoriales diferentes, dice, más vínculos podrán hacer los estudiantes con sus conocimientos previos, independientemente del DUA”.

Fátima García Doval es maestra, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, así como doctora en Didáctica e innovación escolar. Se muestra prudente y señala la necesidad de distinguir entre las prácticas de diseño universal en educación, enfoque que ella defiende, y el DUA tal y como lo propone CAST. En muchas ocasiones ambas aproximaciones se confunden en el debate. Además, resalta la importancia basar las prácticas del diseño universal en la “buena ciencia” para evitar “costes de oportunidad” cuando el docente fundamenta sus decisiones en “psico-edu-neuro-mitos”. Es decir, que esté realizando actividades sin fundamento que no consigan ningún impacto reseñable en los aprendizajes.

Para esta docente, aunque el diseño universal no funcione todas las veces para el 100 % de las personas en el aula, está claro que “es inclusión para muchos, muchísimos, una buena parte de su escolaridad o a lo largo de toda ella” y, en cualquier caso, se trata de una decisión “moral”, y también de obligado cumplimiento, la de la inclusión de todas las personas y la utilización del diseño universal para conseguirlo. Todo esto puede hacerse al margen de la marca DUA pero manteniendo el enfoque del diseño universal en la educación.

*¿Un acercamiento por alumno?*

La personalización del aprendizaje, su individualización, es una de las ideas que más circula en el discurso educativo de los últimos años. Conseguir que cada chica y chico adquieran la mayor cantidad de conocimiento parece una obsesión que puede hacer como el sueño de la razón de Goya, producir monstruos.

Según Paula Bloom, el DUA se basa en tres puntos clave: la manera en la que se accede a la información en la escuela; las formas de participación de niñas y niños y, finalmente, las estrategias de compromiso con el aprendizaje. Sobre esta base, critica el que haya que programar para cada chaval y sus gustos y particularidades concretas. “Es insostenible con una maestra”, dice, además de que “no está basado en ninguna evidencia que demuestre que mejora los resultados”.

Para esta maestra, aunque se encuentra en las antípodas del discurso de la cultura del esfuerzo, sí ve necesario que niñas y niños se vean expuestos a diferentes estímulos, aunque no sean los de su mayor agrado.

“¿Qué pasa con un niño que solo quiere participar por la vía digital mediante juegos interactivos?”, se pregunta esta maestra. “Tendrás que hablar, debatir, proponer, escribir, pintar..., continúa. No puedes restringir a una única vía de participación” en el aula, dice. “Hay que exponerles a todo lo posible para que experimenten. La escuela ha de ser un espacio de experimentación. Si ella, habría cosas que niñas y niños no experimentarían”.

Para ella, “pensar que solo abriendo vías a que cada uno haga lo que le plazca es la forma de democratizar la escuela es caer en la dictadura del individualismo”. Esta maestra cree que con esta mirada lo que se consigue es que quien vaya bien, mejorará, pero quienes tengan problemas tanto educativos como sociales, se quedarán atrás.



Quienes defienden el uso de herramientas como el DUA para la personalización de la educación lo ven de otra manera. No se trata de programar múltiples actividades o materiales para que un mismo aprendizaje llegue a todo el alumnado. Si uno quiere enseñar algo concreto a su alumnado (los 25-30 de clase), no tiene que preparar mil opciones para la misma sesión de clase. La idea es que con un solo material se tenga en cuenta al mayor número posible.

Fátima García lo explica de la siguiente manera. “Personalizar el aprendizaje, desde un enfoque generalista del diseño universal en la educación, se entenderá como, por ejemplo, no generar PDF por escaneo porque no son accesibles, usar tipos de letra que faciliten la lectura, poner a disposición del alumnado el archivo en formatos accesibles en el aula virtual, aceptar trabajos más gráficos que textuales cuando la persona tiene serias dificultades de expresión escrita, etc. Otra persona que crea firmemente en las IM puede creer que es hacer 8 versiones de la misma actividad, una para los lógico-matemáticos, otra para los cinestésicos, otra para los intrapersonales. Por supuesto esta aplicación del DUA no es adecuada y va contra el consenso científico”.

#### *Mitos y evidencias*

En los últimos años, la polarización en educación cada vez es mayor y el uso de las evidencias de la investigación para reafirmar la posición o atacar la contraria cada vez es más común. Y el DUA no está libre de polémica en este sentido.

En los primeros años basó parte de su argumentación en la necesidad de ofrecer al alumnado diferentes formas de acceder a la información que estuvieran en consonancia a sus estilos o gustos a la hora de acceder a la información (más visual, cinestésico...). Con ello, acercaba sus argumentos a las inteligencias múltiples y a los estilos de aprendizaje.

Con los años, esta fundamentación ha perdido fuerza, pero la ha ganado otra que tampoco ayuda a quienes defienden su uso en las aulas. Se trata de las tres redes neuronales que operan en el cerebro alrededor del aprendizaje. “Tienen más de neuromito que de verdadera ciencia, se aproximan peligrosamente a los cerebros triunfos o divididos...”, asegura García Doval.

Coral Elizondo, como defensora del diseño universal para el aprendizaje, este tema de las redes neuronales es criticable. “Yo lo quitaría”, asegura, puesto que el cerebro no funciona de la forma en la que suele representarse estas redes, desconectadas unas de otras, sino todo lo contrario.

Entonces, ¿la cuestión está en saber si el modelo ofrece ventajas medibles en cuanto al rendimiento de todo el alumnado? García Doval se sale de ese marco de interpretación para asegurar. “Cuando hablamos de diseño universal en la educación (no necesariamente del DUA tal y como CAST lo propone a día de hoy), lo primero que hay que decir es que las evidencias tienen poco que aportar aquí. Es una decisión moral y, por tanto, social”.

Y compara esta situación con la eliminación de la segregación racial en las aulas de Estados Unidos en los 60. “Las preguntas eran las mismas y las dificultades para recoger evidencias similares. Las escuelas segregadas eran, a decir de muchos, ‘mejores para el alumnado de color’. Era por su bien”.

García Doval cree que acciones como redactar de forma clara y sencilla las preguntas de un examen, usar modelos 3D, o ciertas tipografías, etc. ayuda a todo el alumnado. “No tiene sentido preguntarse si estos enfoques funcionan. Obvio que sí. Y podemos demostrarlo empíricamente”. Para ella el problema está en intentar demostrar si un enfoque del diseño universal, basado en inteligencias múltiples, como podría parecer el DUA de CAST, funciona. En este caso, podrán aparecer datos que establezcan correlaciones, pero no causalidades entre eventos.

Esta docente asegura que “en lugar de esperar a que surjan dificultades no deseables, de las que no son un reto sino una barrera, que frustran al alumnado y minan su sentido de la autoeficacia, el diseño universal en la educación desde una visión genérica propone diseñar de modo accesible y para todos desde el origen”.

Juan Fernández, lo explica de otra manera, pero viene a decir lo mismo. Los estudios que se realizan son demasiado amplios en cuanto a lo que quieren medir, de manera que no es posible saber qué elementos han causado qué efectos. Pero defiende que hay que rescatar del DUA aquellas medidas que sean aplicables y que mejoren la accesibilidad.

“Falta más investigación de calidad”, asegura. Como explica, cuando se pone en marcha el DUA pueden entrar en juego muchas actuaciones al mismo tiempo, desde cambiar el mobiliario, la decoración, la creación de materiales o actividades, la modificación de espacios, etc. De esta manera es imposible saber qué ha causado qué”.

#### *Recursos*

Juan Fernández apunta otra de las claves que enfrentan a no pocas personas con el DUA. “Cuando todo lo anterior se junta con un sistema educativo empobrecido de recursos, hay gente que se enfada porque la realidad no da para más”. Sobre todo, si se piensa que se trata de programar y crear materiales diferentes para la misma actividad en cada aula. No parece haber tiempo en la agenda para tanto trabajo de una sola persona.

García Doval completa su análisis. “Es que no es un método cerrado, así que no se pueden establecer unas condiciones mínimas. El diseño universal en la educación es una propuesta contextual. Hay intervenciones que pueden ser masivas, rápidas y para las que importe poco la ratio de aula o de centro”, asegura.

Entre estas medidas entiende la maquetación accesible de textos, el uso de colores adecuados para evitar problemas a las personas daltónicas (azul y naranja preferiblemente, frente al rojo y verde habitual), modelos 3D que el alumnado pueda manipular, tipografías claras y limpias. Eso sí, “hace falta formación de calidad que se centre en lo importante en lugar de en elementos cosméticos y probablemente accesorios. Por ejemplo, la visión del DUA de CAST incorpora interminables listas de verificación para valorar si una actividad es accesible y eso es lo que no puede ser”.

Elizondo cree que esta lista de criterios de verificación que se utilizan para saber si la actuación o el material diseñado responden a las necesidades del alumnado debe utilizarse como una guía, no hay que pensarla como una comprobación sistemática de todo lo que se hace. No todas las acciones deben responder positivamente a esta lista.

Tanto para Bloom como para Fernández, uno de los problemas que se encuentran en lo relacionado con el DUA es que, en ocasiones, mostrarse escéptico con su uso o con su impacto parece equivaler con negar la posibilidad de la inclusión educativa. O estás con el DUA o estás en contra de la inclusión.

En este sentido, la maestra señala que más allá de la discapacidad, hay otras diversidades en el aula que pueden ser más complicadas de manejar desde el DUA como las relacionadas con el género, la raza, la clase social. “Y requieren de una reflexión política”. “Tenemos que entender y visibilizar todas las realidades que hay en un aula”, continúa.

#### *¿Qué es CAST?*

Lo que busca este marco, afirma, es mejorar la experiencia de aprendizaje de todo el alumnado. Y para ello, pone el foco en las barreras de aprendizaje, y no en las personas que las encarnan. Es decir, como en su origen arquitectónico, cuando diseño la entrada de un edificio si puedo poner una rampa, mejor que una escalera. Si puede estar a la altura de la calle, mejor que tener una rampa.

Fernández, crítico informado, señala que, además, “la fundamentación teórica detrás del DUA es peculiar: hablan de las tres redes neuronales del aprendizaje o de modos de representación diferentes (visual, auditivo, etc.), lo que pone el foco en los estilos de aprendizaje de cada uno, en vez de la mejor manera de aprender un material; es mala idea”.

Para Fernández, CAST debería ganar en transparencia en relación a sus estudios y resultados, y a la información que manejan. Además, debería tener más cuidado porque “su fundamentación teórica puede llevar a errores graves que pueden perjudicar precisamente a los más vulnerables”. Aboga, por último, a una mayor implicación de las instituciones públicas para comprobar los beneficios de cualquier medida educativa. “Lo ideal sería que hubiese más grupos de investigación dedicados a proponer medidas que mejoren la inclusión e implicados en la realidad del aula, como sucede, por ejemplo, con la evaluación formativa”.

Para García Doval, CAST, además de ser la entidad que acuñó en su momento el acrónimo DUA, tiene una “versión restrictiva” del diseño universal en la educación. La entidad ha pasado con el tiempo, explica, de tener una visión más genérica del DUA a ir cerrando el foco hacia “un protocolo mucho más controlado y cuya fundamentación científica ha ido haciendo aguas progresivamente”.

## **Construir centros educativos para el bienestar** **OPINIÓN**

*Una de las aportaciones más novedosas de la Lomloe y de la Lopivi es la importancia que marcan y la prioridad que establecen para la educación emocional, la búsqueda del bienestar del alumnado y la eliminación de las diversas formas de violencia que pueden darse en los centros educativos. En coherencia con estos planteamientos, se crea la nueva figura de coordinador de las acciones para el bienestar emocional, la prevención de la violencia y la construcción de la convivencia positiva en todos los centros educativos.*

Pedro Uruñuela. 10/06/2024

El planteamiento que hacen estas dos leyes es muy importante, y no caben objeciones hacia ellas. Sin embargo, no hay que olvidar que las leyes por sí mismas no cambian la realidad. Es necesario trabajar para que sus planteamientos lleguen al profesorado y a toda la comunidad educativa, de manera que puedan incorporarse al quehacer diario en las aulas y en la vida del centro. Para conseguir este cambio, es necesario conocer cuál es el fundamento de ambas leyes, en qué valores se apoyan, qué modelo de centro pretenden desarrollar, cómo se definen las nuevas tareas. Es necesaria una labor de explicación y formación del profesorado, que busque su conocimiento y capacitación para llevarlas a cabo, insistiendo, sobre todo en los “por qué” son necesarias estas propuestas y de lo que pueden suponer para la mejora educativa.

Se pueden resumir sus principales aportaciones señalando que ambas leyes ponen en el centro de toda la acción educativa al alumnado, la atención a sus necesidades, la inclusión de todas las personas y la garantía del derecho a la educación. Establecen un nuevo paradigma educativo, el cuidado de todas las personas, situando el currículo y la organización del centro como un elemento subordinado al cuidado y la atención del



alumnado. Tres son los ámbitos importantes que se deben trabajar: el desarrollo del bienestar emocional, la eliminación de las formas de violencia y la construcción de la convivencia positiva. Es necesario definir y concretar cada uno de estos ámbitos, para poder aplicarlos y llevarlos al día a día de las aulas.

#### *El desarrollo del bienestar emocional*

En una primera aproximación puede definirse el bienestar emocional como la experiencia subjetiva de sentirse bien, en armonía, con tranquilidad, fruto del equilibrio entre los pensamientos, sentimientos y acciones, y de la coherencia entre las necesidades y las realidades tanto personales como del sistema de personas con las que convivimos. Una definición que subraya la dimensión subjetiva del bienestar emocional, pero que deja de lado el contexto y los condicionantes que pueden influir en su vivencia.

La OMS define el bienestar como “un estado de ánimo en el cual la persona se da cuenta de sus propias aptitudes, puede afrontar las presiones normales de la vida, puede trabajar productiva y fructíferamente, y es capaz de hacer una contribución a la comunidad”. En la misma línea, la Agencia de Salud Pública de Canadá lo definen como “capacidad que tenemos todos y cada uno de nosotros para sentir, pensar y actuar de manera que mejoramos nuestra capacidad para disfrutar de la vida y hacer frente a los desafíos que enfrentamos...”

Teniendo en cuenta ambas definiciones, trabajar el bienestar emocional en los centros educativos exige analizar el entorno en el que el alumnado desarrolla su actividad desde el criterio de la contribución a su bienestar. Exige potenciar un enfoque del curriculum centrado en el éxito del alumnado, del desarrollo de todas sus capacidades; también, trabajar una adecuada educación emocional desde los primeros años de escolarización, desarrollando la conciencia y regulación emocional, la autonomía, la competencia social y las habilidades para la vida y el bienestar; igualmente, exige trabajar el compromiso con su entorno, buscando su mejora y que “las mejores cualidades del niño estén al servicio del prójimo”. Y todo ello sin olvidar la importancia del bienestar emocional del profesorado, clave para una acción educativa eficaz.

Adoptar este planteamiento exige un cambio de mentalidad muy profundo, que debe plantearse a medio plazo. No consiste sólo en poner en marcha una serie de intervenciones y actuaciones. Exige plantearse una revisión a fondo de toda la acción educativa, desde el criterio de si realmente el alumnado está en el centro de la actividad, si el cuidado es la orientación principal de nuestra acción; si el bienestar del alumnado es el norte que guía la acción educativa..

#### *Prevenir y erradicar la violencia*

En relación con la violencia, en los centros educativos se viven situaciones paradójicas: para muchos niños y niñas la escuela es el lugar más seguro; pero, a la vez, en ella se viven situaciones claras de violencia. En la escuela se enseña cooperación y colaboración y se educa para la paz; pero no deja de ser reflejo de los valores de la sociedad, del individualismo y la competitividad.

La Lopivi define la violencia como “toda acción, omisión o trato negligente que priva a las personas menores de edad de sus derechos y bienestar, que amenaza o interfiere su ordenado desarrollo físico, psíquico o social, con independencia de su forma y medio de comisión, incluida la realizada a través de las tecnologías de la información y comunicación, especialmente la violencia digital” y señala múltiples manifestaciones: maltrato físico, psicológico o emocional, los castigos físicos, humillantes o denigrantes, el descuido o trato negligente, las amenazas, injurias y calumnias, la explotación, incluyendo la violencia sexual, la corrupción, la pornografía infantil, la prostitución, el acoso escolar, el acoso sexual, el ciberacoso, la violencia de género, la mutilación genital, la trata de seres humanos con cualquier fin, el matrimonio forzado, el matrimonio infantil, el acceso no solicitado a pornografía, la extorsión sexual, la difusión pública de datos privados así como la presencia de cualquier comportamiento violento en su ámbito familiar. La violencia infantil no se limita a lo que sucede en el centro (entre iguales, entre el profesorado y de éste con el alumnado, y de las familias); abarca la violencia económica y social y cualquier tipo de violencia existente en la sociedad.

Se habla de violencia cuando una persona no puede desarrollar todas sus potencialidades, por factores que lo impiden (Galtung). Y, desde el punto de vista educativo, es importante distinguir la violencia visible, la violencia cultural y la violencia estructural. Todas las formas de violencia responden a un modelo de relación basada en el dominio-sumisión que es necesario cambiar por otro modelo basado en el respeto, la dignidad de las personas, la paz positiva y los derechos humanos. El modelo basado en el dominio-sumisión es algo aprendido y que, por tanto, se puede desaprender. Para ello es necesario deslegitimar toda forma de violencia, superar todas las discriminaciones, promover la corresponsabilidad y favorecer los procesos de desarrollo y mejora personal y colectiva para una vida saludable y pacífica.

Elaborar un plan contra la violencia es condición necesaria e imprescindible para conseguir este objetivo.

#### *La convivencia positiva*

La convivencia positiva es aquella que se construye día a día con el establecimiento de unas relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno (asociaciones, entidades, instituciones, el planeta tierra...) fundamentadas en el cuidado mutuo, la dignidad humana, en la paz positiva y en el respeto a los Derechos Humanos. Son tres los riesgos que se deben evitar en su desarrollo: limitarla y confundirla con la

disciplina; reducirla a la eliminación del maltrato entre iguales y adoptar un enfoque puramente reactivo que “reacciona” ante lo que sucede.

El trabajo de la convivencia positiva implica trabajar las habilidades y competencias necesarias para su desarrollo, como pueden ser las necesarias para la gestión pacífica de conflictos, la creación de un centro saludable y libre de violencia, la participación y protagonismo del alumnado, la elaboración de normas desde un enfoque restaurativo, etc.

A modo de conclusión

Procurar el bienestar emocional, erradicar la violencia, construir una convivencia positiva implican poner el cuidado del alumnado en el centro de la acción educativa. Un centro educativo que cuida pone siempre a la persona en el centro de su atención, trabajando por su crecimiento no sólo en el aprendizaje curricular, sino en todos los aspectos de la persona y, a la vez, en la construcción de una sociedad y un entorno más justos y humanizados. Frente a la competitividad y el individualismo, la cooperación, trabajando los contenidos curriculares para que contribuyan al desarrollo propio de las personas, de la Naturaleza y de la Humanidad. El cuidado trata de detectar las necesidades y repartir las responsabilidades para su atención, centrándose sobre todo en el alumnado que más lo necesita desde planteamientos de igualdad e inclusión.

Este trabajo tan ambicioso no puede ser llevado a cabo por una sola persona, el coordinador de bienestar emocional, de la convivencia positiva y de prevención de la violencia. Es necesario constituir y fortalecer un equipo que tenga claras las responsabilidades de cada miembro y sean eficazmente coordinados por el responsable. Son muchas las funciones y actividades que deben programar, pero sobre este tema volveremos en otra ocasión, más adelante.

## La evaluación competencial: algunas incoherencias del sistema

Albano De Alonso Paz. 11/06/2024

Pronto se cumplen veinte años de la introducción en la legislación educativa española de las competencias y seguimos, tiempo después, buscando las “cajas negras” de la educación, aquellas que esconden la verdad sobre lo que hay que hacer. Una verdad que todo el mundo cree poseer pero que se desliza cada vez que llega el momento de decidir qué expresión de las competencias y de las áreas o materias definirá el recorrido de un estudiante al final del año académico. No es algo nuevo: el avión lleva tiempo fallando antes de aterrizar.

Cada curso, seguimos robando el fuego a los dioses cual Prometeo para entregarlo en cada uno de nuestros claustros —todos creemos saber cómo poner esa dichosa “nota de la competencia”, lo hacemos como buenamente podemos o aconsejamos al de al lado—. Pero sea como sea, cualquier reunión de equipo docente se “incendia” al final de curso para dilucidar a vuelapluma qué competencia lleva quién y por qué, una vez se pongan siempre en primer lugar las famosas calificaciones que, como antaño, marcan el devenir de cada proceso evaluador. Todo, al final, se resume en un número, o en un número traducido a comentario. “Pero, recuerda, eres mucho más que tu nota”, le seguimos diciendo al alumno derrotado, para levantar su ánimo.

La bifurcación en el modelo de evaluación lleva años en un sistema en el que predominan nuestros inherentes modos de hacer. Estos subyacen incrustados en una identidad docente que se construye a partir de nuestras vivencias y aprendizajes de cuando nosotros éramos los que estábamos sentados en un pupitre. Diferentes sesgos impiden que cualquier cambio de planes rompa nuestros esquemas previos. Esas montañas de materiales preparados de cuando empezamos a dar clase y esas interminables tablas en excel de criterios de evaluación traducibles en porcentajes aún nos sirven. Valen su peso en oro, diríamos cualquiera de nosotros.

La historia del Magisterio marca lo que ocurre con la evaluación competencial. Seguimos enseñando a los alumnos de hoy como enseñamos a los de ayer, a pesar de que el mundo de ahora sea muy diferente. Un cuerpo docente con escaso reconocimiento social y casi sin ningún incentivo en su carrera profesional pervive agazapado a estructuras pedagógicas y organizativas fundadas en la escuela decimonónica. La misma en la que crecimos, vaya, en aquel tiempo en el que “a mí me fue bien”. Seguimos fallando en el escaso afán reflexivo, o más bien en cómo pasar de la reflexión a la acción para atender a quienes sufren mil formas de marginación dentro y fuera de la escuela. Porque la reflexión es precisamente eso: la acción de volver atrás para revisar qué o quién se nos ha quedado por el camino.

Siempre nos saldrá más a cuenta decir que esto de la competencia es un “invento” del Banco Mundial o la OCDE, una verdad que de fondo encierra, como indica Carlos Lomas (2023), “un alarmante deslizamiento entre una acepción y otra del término”; una pugna ideológica, parte tal vez de esa batalla cultural más amplia, que no tiene nada que ver con el uso que, por ejemplo, ya hacía el lingüista Noam Chomsky de la noción de competencia comunicativa en los años cincuenta del pasado siglo.

Es más fácil, de todos modos, repetir ese cliché que mirar hacia los fundamentos de la renovación didáctica basados en la fortaleza del conocimiento experiencial, la inclusión como derecho (también educativo), el trabajo por los Derechos Humanos, la cooperación como fórmula para aprender o el éxito contrastado de las comunidades de aprendizaje. Todo ello está muy relacionado con esa educación competencial que tanto



rechazo suscita, pero la forma de mirar la profesión —esa especie de ADN docente— sigue, una vez más, marcándolo todo.

Con la EBAU al final del ciclo, segundo de Bachillerato funciona como muro de contención de la gran incoherencia del sistema: cómo hacer prevalecer un enfoque competencial, contextualizado, donde el estudiante movilice sus conocimientos en pos de necesidades vitales, en un curso exprés que se enfoca casi en exclusiva a las exigencias de pruebas memorísticas donde lo importante no es ya aprobar, sino conseguir la nota de acceso necesaria para el grado deseado. Todo lo demás pasa a un segundo plano, y por mucho que nos digan no vamos a dejar de prepararlos para unos exámenes que, paradójicamente, cada vez tienen resultados más igualados por lo alto.

Los enfoques estructurales del sistema están condicionando cualquier intento de cambio. Llevamos décadas procurando que los maestros eduquen en saberes básicos para la sociedad contemporánea, sin haber antes logrado modificar los complejos contextos donde trabajan. La propia palabra “innovación” se ha vaciado de significado, en un ejemplo más de lo que Paul Valéry denominaba como régimen de sustituciones rápidas. La acción de innovar se ha desgastado por haber sido un comodín de realidades superfluas dentro de un cíclico desfile de *ismos* educativos donde se ha perdido el valor de lo esencial.

Una competencia es una forma de creación de aprendizajes en forma de experiencias compartidas y replicables. Conocimientos situados al servicio de la colectividad, entendida también en ellos la necesaria *humanitas* que se desvanece en el horizonte de un planeta lleno de injusticias, riesgos ecosociales y desigualdades.

Todas las competencias clave se interrelacionan y se entrelazan de forma inherente en cualquier buen planteamiento didáctico. Por eso, establecer una bifurcación en su tratamiento a la hora de conceptualizar los avances —poner “notas” a las materias y, luego, a las competencias— representa una gran incoherencia del sistema: nunca debieron desgajarse de lo que entendemos dentro de cada disciplina del saber.

Las competencias no son solo avances medibles o evaluables. También nos ofrecen una pista crucial para dilucidar que las categorizaciones tal vez ayuden a simplificar el mundo, pero no a entender cómo aprendemos, ni cómo funciona nuestro cerebro al utilizar lo aprendido. ¿Acaso la resolución de un problema matemático no implica un proceso previo en el que se demanda una alta competencia lectora? ¿Acaso los fundamentos del arte no encierran lenguajes y elementos técnicos usados para dar solución a una necesidad de forma creativa? Si reconocemos que en todo ello hay competencias interrelacionadas, ¿por qué nos empeñamos en seguir enlatando el conocimiento en compartimentos heredados del pasado?

Lejos de intentar solucionar un asunto muy complejo, mi propuesta pasa por distinguir de una vez por todas calidad de cantidad, dando prioridad a lo primero. Nutrimos más de la observación como estrategia para crecer profesionalmente (para lo cual hay que entrar a otras aulas) y avanzar en mejorar el *feedback* con nuestro alumnado como motor para favorecer muchos aprendizajes, la autonomía y la propia autorregulación. Poco más. Creo que lo otro, lo que no hemos sabido resolver en veinte años, llegará solo, con el tiempo, cuando todos comprendamos a dónde nos están llevando esas incoherencias del sistema, y qué consecuencias han tenido. ¿No es verdad eso de que del error también se aprende?

*Albano De Alonso Paz. Director de instituto, profesor de Lengua y Literatura y miembro del Colectivo de Docentes DIME*

## **El Opus Dei y la educación: un negocio de 1.000 millones de euros al año**

*Por los colegios y universidades ligadas a la Obra pasan cada día casi 100.000 alumnos y alumnas*

Dani Domínguez. 12/06/2024

Es mediodía y el tráfico es realmente caótico frente al CEIP Virgen del Cerro, en el madrileño barrio de Vallecas. Coches aparcados en doble o triple fila obligan a otros vehículos a serpentear para sortearlos y seguir su camino tratando, a su vez, de tener cuidado con los niños y niñas que se arremolinan en las aceras. Algunos visten ropa de abrigo. Otros, menos frioleros, salen de clase en manga corta. Abundan los colores: camisetas azules y rojas, mochilas verdes, rosas, amarillas, naranjas...

Horas después, a escasos 150 metros, el desfile de menores que salen del colegio Tajamar, todos chicos, es menos colorido: zapatos oscuros, pantalón grisáceo y camisa celeste o jersey azul. A la vuelta de la esquina, la situación se repite entre las niñas de Los Tilos: zapatos oscuros y calcetines altos, falda de cuadros en tonos verdes, polo blanco, jersey.

A pesar de que la ley educativa prohíbe la segregación por género desde hace más de tres años, los colegios concertados Tajamar y Los Tilos, vinculados al Opus Dei, la siguen aplicando gracias a la prórroga concedida por Isabel Díaz Ayuso. Su gobierno elevó de seis a 10 años la duración de los conciertos educativos para puentear la LOMLOE y permitir que estos centros sigan separando a niños y niñas bajo el mantra de «la libertad de elección».

Tajamar y Los Tilos son dos de los pocos colegios ligados a la Prelatura que imparten enseñanza en una zona obrera. En 1968, una década después de su creación, por las aulas del primero pasó el escritor José Ovejero, que recuerda haber estudiado en él durante al menos siete años. «Aunque había que pagar, no era un colegio demasiado caro, y además daban bastantes becas. Mis padres pensaron que, en esos momentos, en Vallecas, era mejor que ir a un colegio público, donde la enseñanza era, digamos, dura», rememora el escritor.

#### *Millones para la concertada*

En la actualidad, el concierto con la Comunidad de Madrid (CAM) permite a los alumnos del Tajamar y a las alumnas de Los Tilos acudir al centro de forma gratuita, al menos sobre el papel, ya que un reciente informe de EsadeEcPol demuestra que entre un 81% y un 95% del alumnado de colegios e institutos concertados paga cuotas. Por el primero, el Gobierno regional pagó más de 5,6 millones de euros para el curso 2020/2021, de los cuales 4,8 millones de euros se dedicaron a cubrir los costes salariales del profesorado y el resto a los gastos de funcionamiento del centro. En sus cuentas anuales, la sociedad privada que administra el colegio también refleja 860.000 euros más en ayudas públicas de la CAM y del SEPE, la mayoría destinadas a ofrecer cursos a desempleados. Por su parte, la empresa consiguió una cifra de negocios superior a los 4 millones de euros procedentes, explican a este medio, de las cuotas pagadas por los alumnos de etapas privadas, como el primer ciclo de educación infantil o el grado superior, o del coste de servicios complementarios como comedor, excursiones y otras actividades. En total, el colegio Tajamar movió durante el curso 2020/2021 más de 10,7 millones de euros.

En el caso de Los Tilos, la empresa que lo administra reportó una cifra de negocios de 3,6 millones de euros. Aunque ni el colegio refleja en sus cuentas el coste del concierto ni la Comunidad de Madrid ofrece estos datos, los cálculos de este medio lo estiman en una cantidad cercana a los tres millones de euros.

Cifras pequeñas si se comparan, según datos que ha podido recopilar La Marea, con los al menos 1.000 millones de euros que mueve cada año la educación (universitaria y no universitaria) que orbita en torno al Opus Dei, por cuyas aulas desfilan cada día casi 100.000 alumnos.

En España, el Opus está vinculado a cuatro grandes grupos empresariales educativos: *Attendis*, *COAS*, *Fomento* y *la Institució Familiar d'Educació*. El primero, vehiculado a través de la sociedad Centros Familiares de Enseñanza S.A., de la que dependen otras tres empresas más, gestiona 20 colegios y 13 centros infantiles privados en Andalucía y Extremadura. Por ello, gracias a sus 11.000 alumnos, se definen como «la mayor institución educativa privada del sur de España». En el curso 2021/2022, según sus cuentas, facturó más de 56 millones de euros, logrando unos beneficios superiores a los 1,6 millones. En total, el grupo es propietario de 23 inmuebles que tienen un valor superior a los 70 millones de euros.

Los colegios de Attendis, explican en su web, «recogen muchas de las enseñanzas de san Josemaría [Escrivá de Balaguer], fundador del Opus Dei, sobre la familia, el amor al trabajo bien hecho y la preocupación por los demás». Asimismo, la Prelatura se encarga del asesoramiento religioso de los centros. En la actualidad, el secretario del consejo de administración del grupo, Alberto Tarifa, es el director del departamento de comunicación del Opus Dei en Granada.

Por su parte, el grupo educativo COAS gestiona ocho colegios en Vizcaya, La Rioja y Guipúzcoa a través de la sociedad Sopena S.A. Según explican, se trata de colegios concertados, por lo que, reconocen en sus cuentas, «los ingresos obtenidos [...] proceden en su mayor parte de las subvenciones públicas establecidas en los conciertos educativos». Para el curso 21/22, la institución educativa logró inyecciones de dinero público por un valor superior a los 8 millones de euros, amén de otros 7 millones que proceden de «las cuotas de escolaridad, el transporte escolar y el comedor».

#### *Capellanes para todos*

Aunque COAS no reconoce una vinculación directa con el Opus, todos los colegios del grupo cuentan con un enlace a la web de esta organización católica. Asimismo, aseguran que la capellanía de cada centro está «atendida por sacerdotes pertenecientes a la prelatura del Opus Dei» y que ésta es la encargada del nombramiento de los profesores de la asignatura de Religión.

El tercer gran grupo educativo de la órbita de la Obra es Fomento de Centros de Enseñanza, marca que acoge una treintena de colegios. Como sucedía con COAS, los centros de Fomento tienen encomendadas sus diferentes capellanías a sacerdotes del Opus y la institución es la encargada de «mantener viva» la «identidad cristiana» de los colegios. Según sus cuentas del año 2022, la sociedad consiguió unos ingresos cercanos a los 94 millones de euros, de los cuales solo 5 millones proceden de conciertos educativos con administraciones públicas, por lo que la mayoría de sus colegios son de carácter privado.

Finalmente, la Institució Familiar d'Educació cuenta con 13 escuelas en Cataluña y Baleares a las que acuden de forma diaria unos 8.000 alumnos. La entidad, creada hace más de medio siglo por padres y madres, tiene «el mensaje del Opus Dei» como «un rasgo nuclear» de su identidad, explican en su web corporativa. En 2022, la sociedad Institución Familiar de Educación S.A. logró unos ingresos de 45 millones de euros, de los cuales más de 19,6 millones procedieron de los conciertos con la Generalitat de Catalunya.

En torno al Opus Dei giran otros colegios que no pertenecen a grandes grupos empresariales y que, en muchas ocasiones, reconocen ser una «obra corporativa» de la Prelatura. Además de los ya mencionados

Tajamar y Los Tilos, La Marea ha podido contabilizar al menos una decena más, entre los que destaca el colegio privado Retamar (14 millones de ingresos en el curso 21/22), en la Comunidad de Madrid, y en el cual estudió el actual alcalde de la capital, José Luis Martínez-Almeida. En respuesta a preguntas de este medio, aseguran contar con algo más de 2.100 alumnos entre estudiantes que van de la Primaria al Bachillerato y la Formación Profesional.

Desde la Prelatura reconocen la existencia de «distintos convenios de colaboración» entre las diferentes entidades educativas reseñadas para brindar «atención pastoral» al alumnado: «La finalidad principal del Opus Dei es la formación cristiana, por lo que no interviene en otras cuestiones de carácter organizativo, pedagógico o empresarial», subrayan. «Los sacerdotes que atienden espiritualmente los centros educativos son retribuidos por las entidades propietarias de estos centros» con un salario, añaden, que ronda los 1.000 euros al mes. Una retribución «muy similar al salario mínimo interprofesional».

José Ovejero recuerda los intentos de «captación» por parte del Opus Dei, que tuvieron éxito con diferentes compañeros suyos, pero no con él, aunque estuvieron a punto de conseguirlo. Sin embargo, a pesar de no contar en esos años con un pensamiento político marcado, el escritor evoca determinados comportamientos que le resultaban incómodos: «No me gustaba el trato que se les daba a las mujeres cuando íbamos de campamentos, donde no podían hablar con nadie y solo estaban para servir la mesa. También me incomodaba ver llegar al colegio a monseñor Escrivá de Balaguer en un Mercedes, o que no me dejasen leer a determinados autores que yo quería leer», rememora, aunque apostilla la posibilidad de que parte de esos comportamientos fueran comunes en aquellos años, los últimos del franquismo.

En cualquier caso, Ovejero no duda en apuntar hacia un tema concreto: «Me hicieron vivir la sexualidad de una forma absolutamente perniciosa, algo de lo que me costó mucho poder distanciarme», explica. «Hubo aspectos positivos en el hecho de poder estudiar ahí, desde un punto de vista docente. Pero a nivel psicológico, ético, político... ha sido una carga muy pesada. Una especie de sensación de culpa con la que he tenido que lidiar durante mucho tiempo», expresa.

Su caso, sea como fuere, no es algo que pueda circunscribirse al pasado. Abundan los testimonios de personas jóvenes y con relevancia pública que han pasado por los mismos traumas. Victoria Martín, por ejemplo, es una de ellas. La cómica y escritora ha hablado con frecuencia de la deficiente educación sexual que recibió en un colegio del Opus. El cineasta Javier Ambrossi comparte la misma experiencia, con el añadido de haber vivido humillaciones públicas por parte de sus profesores por el hecho de ser homosexual.

#### *La joya de Navarra*

«Queremos que aquí se formen hombres doctos, con sentido cristiano de la vida; queremos que en este ambiente, propicio para la reflexión serena, se cultive la ciencia enraizada en los más sólidos principios y que su luz se proyecte por todos los caminos del saber». Esas fueron las palabras de Escrivá de Balaguer, fundador del Opus Dei, durante la ceremonia que le convirtió en hijo adoptivo de la ciudad de Pamplona, en 1960.

Ocho años antes, la Prelatura había fundado la Universidad de Navarra (UNav), la cual contaba en esos momentos únicamente con la Escuela de Derecho y con solo medio centenar de alumnos. Setenta años después, por sus aulas desfilan más de 15.000 alumnos y alumnas que cursan títulos oficiales y propios, y sus más de 1.200 docentes imparten 37 estudios de grado y 43 de máster.

Jurídicamente, explican desde la institución, la Universidad de Navarra pertenece a la Iglesia católica, si bien el prelado del Opus Dei, Fernando Ocariz, es quien ostenta el título de gran canciller de la Universidad, por lo que la Obra es quien rige el organismo. No obstante, explican desde la UNav, los estatutos no obligan a que los miembros de la junta de gobierno ni los profesionales que trabajan en la institución pertenezcan a la Prelatura: «La vinculación al Opus Dei forma parte del ámbito privado de cada persona», aseguran a La Marea.

La Universidad de Navarra es la gran joya educativa del Opus Dei en España, el vértice de la pirámide de la enseñanza ligada a la Obra de Escrivá de Balaguer. Según la Memoria Económica de la universidad, en el curso 2022/2023 obtuvo unos ingresos de explotación de 662,87 millones de euros, un 7,8% más que el año anterior. Los gastos ascendieron a 638 millones, lo que permitió a la universidad conseguir un beneficio cercano a los 25 millones de euros. Como institución sin ánimo de lucro, explican, «la Universidad no reparte dividendos, sino que reinvierte el superávit que pueda haber en su actividad ordinaria». Así, el pasado curso, afirman haber realizado inversiones por un valor de 32 millones de euros. Una parte de ellas fue a parar a «la instalación de nuevas soluciones tecnológicas en las sedes del IESE en Madrid y Barcelona».

En ambas ciudades, la UNav cuenta con una de las escuelas de negocios más conocidas del país, IESE Business School. Tal y como publicó La Marea en 2018 tras una extensa investigación, por sus aulas habían pasado uno de cada seis consejeros de empresas del IBEX 35 en esos momentos. Un pequeño vistazo al currículum de los miembros del consejo de administración de las principales multinacionales españolas demuestra que la escuela de negocios de la Universidad de Navarra sigue siendo una de las preferidas por el gran empresariado.

De esta forma, el Opus Dei, a pesar de haber perdido visibilidad social, sigue extendiendo su influencia por medio de sus negocios educativos y llega hasta las más altas capas sociales a través de su exclusiva formación: el Programa de Alta Dirección de Empresa del IESE tiene un coste de 31.500 euros, mientras que la matrícula del Executive MBA es de 82.000 euros en España.

Para Xavier Bonal, catedrático de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, este tipo de centros funcionan como un «instrumento de reproducción de clase, ideológica y económica». «Al Opus Dei le interesa ser cercano a aquellas personas que van a ocupar puestos de relevancia en instituciones políticas y económicas —explica Bonal—, que son quienes pueden permitirse pagar esos precios». A su juicio, el IESE también tiene como objetivo «reportar beneficios» y «elevar el prestigio» de la institución religiosa: «Parafraseando a Weber, el Opus sabe simultanear la ética de la responsabilidad religiosa y la ética del beneficio económico».

María Fernández Mellizo-Soto, profesora de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, también remarca el carácter «elitista» de la Obra: «A los colegios privados del Opus Dei suele acudir una élite económica que luego también acaba en sus universidades. El objetivo es influir sobre las mentes de los estudiantes y transmitir un mensaje concreto que luego éstos reproduzcan en sus vidas y en sus trabajos», explica. Asimismo, cree que la Prelatura funciona «como una especie de familia en la que unos ayudan a los otros a escalar hasta las mejores posiciones», unos servicios que también están incluidos en los altos precios de las matrículas.

### *Colegios «asequibles»*

El Opus Dei no niega el carácter elitista de la mayoría de centros educativos que orbitan a su alrededor, aunque se ampara en ejemplos concretos para intentar suavizar esta visión: «Difícilmente pueden considerarse elitistas colegios como Tajamar y Los Tilos, en Vallecas, Altair (situado cerca de las 3.000 viviendas en Sevilla), Andel y Fuenllana en Alcorcón, o Pineda y Xaloc en Cataluña». Desde la Obra aseguran a La Marea que «estos colegios son asequibles para el nivel económico de su zona, algo que queda demostrado en las cifras de alumnos que actualmente tienen, por lo que no tendría sentido hablar de barreras de entrada». Asimismo, añaden que en los colegios privados gestionados por el Opus «siempre existe un fondo de becas para facilitar el acceso a familias con menos recursos».

Además de la de Navarra, el Opus hunde su poder en otras dos universidades. Fundada en 1977, la actual Universidad Villanueva funcionó como un centro adscrito a la Universidad Complutense de Madrid hasta que, en 2020, el gobierno de Isabel Díaz Ayuso le otorgó su estatus actual. La sociedad que administra la entidad es propiedad, al 80%, de Fomento de Centros de Enseñanza, una de las grandes empresas educativas de la esfera del Opus Dei. Asimismo, la universidad tiene encomendada la capellanía a sacerdotes de la Prelatura.

Las últimas cuentas de Villanueva, correspondientes al ejercicio de 2022, reflejan un importe neto de la cifra de negocios de 13,1 millones de euros, a lo que habría que sumar otros ingresos valorados en casi 330.000 euros. Sin embargo, la sociedad arrojó unas pérdidas que superaron el millón de euros.

Mejor suerte corrió la Universitat Internacional de Catalunya (UIC), también ligada a la Obra, a quien, explican desde la entidad universitaria, encomiendan la «formación y atención pastoral» de aquellos alumnos y alumnas que «de manera voluntaria y desde la absoluta libertad» deseen recibirla. La UIC (en la que el pasado curso se matricularon 9.013 alumnos) reportó unos ingresos cercanos a los 64 millones de euros en el curso 21/22, logrando así unos beneficios superiores a los 5,5 millones de euros. Desde el centro aseguran que, como fundación privada sin ánimo de lucro, los beneficios se destinan a los «propios fines fundacionales: docencia, investigación, inversiones...» con el objetivo de «consolidar la estabilidad y el crecimiento necesario de la universidad».

### *¿El fin de la segregación?*

La disposición adicional vigésimo quinta de la LOMLOE, la actual ley educativa, es tajante: «Los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas, [...] y no separarán al alumnado por su género». La norma, avalada por el Tribunal Constitucional en abril de 2023, prohíbe de forma expresa la segregación educativa de niños y niñas en los centros públicos y concertados.

A pesar de ello, todavía hoy se sigue financiando con dinero público a colegios, la mayoría de ellos vinculados al Opus Dei, que solo permiten el acceso a sus aulas a menores de un género u otro. Esto es posible, explican desde el Ministerio de Educación, porque la norma solo afecta a los nuevos conciertos educativos: «Los que ya están hechos no pueden continuar separando por sexos en el primer curso de la etapa concertada, pero el centro puede continuar manteniendo la separación del alumnado hasta que acaben esa etapa», matizan.

En su labor de oposición al Gobierno central, y debido a su cercanía con la Prelatura, el Gobierno de la Comunidad de Madrid decidió en 2021 extender los conciertos ya vigentes con el objetivo de asegurar que los centros que segregan por género puedan seguir haciéndolo, al menos, hasta que finalice el curso 2026/2027. De esta forma, 11 colegios concertados madrileños siguen aplicando en la actualidad este modelo educativo, reconocen desde la Consejería de Educación.



### *Los que aceptan la LOMLOE*

En el lado opuesto está Cataluña. Fuentes del Departament d'Educació de la Generalitat aseguran que, desde la entrada en vigor de la LOMLOE, nueve centros concertados del Opus Dei han pasado a escolarizar niños y niñas de forma mixta en la etapa de secundaria para poder renovar los conciertos educativos. Por su parte, dos colegios se han negado a abandonar la segregación por género y, en consecuencia, han perdido el concierto de la ESO. Desde la Consejería subrayan que la inspección educativa vela por el cumplimiento del acuerdo y adelantan que la revisión de los conciertos de la educación primaria está prevista para 2026, por lo que ya están comunicando a los centros los cambios que deben acometer para seguir recibiendo financiación pública.

En Asturias, dos colegios de Fomento también decidieron fusionarse para convertirse en uno mixto y poder renovar el concierto autonómico.

Según María Fernández Mellizo-Soto, profesora de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid, la educación segregada «está muy relacionada con un modelo conservador, religioso, y con una visión antigua de la docencia» en la que, tradicionalmente, se diferenciaba por género a la hora de enseñar. «El Opus atribuye roles sociales distintos a hombres y a mujeres, y por eso cree que deben aprender por separado», asegura.

Desde la Prelatura explican que «los colegios que tienen educación diferenciada para chicos o chicas tienen una experiencia positiva en cuanto a resultados académicos y desarrollo personal de los alumnos y alumnas sin estereotipos de género». «Es un modelo que favorece la educación personalizada e integral», añaden.

Fernández Mellizo-Soto reconoce que existe un debate científico en torno a la segregación, aunque los grupos que defienden ese modelo educativo son minoritarios: «Por una parte están estos grupos ultrarreligiosos y ultraconservadores, como el Opus, que ahora han adaptado su discurso y hablan de rendimiento educativo. Y por la otra, determinadas feministas radicales que abogan por la educación segregada porque piensan que las niñas, mezcladas con los niños, rinden menos y buscan evitar que adquieran roles tan marcados de género. Pero ambas son opciones minoritarias. A nivel académico hay un consenso amplio que apuesta por la educación mixta», zanja.

---

## **Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA**

### **José Manuel Bar Cendón, Secretario de Estado de Educación: «los docentes son los que hacen realidad la reforma educativa, no nos engañemos; sin su compromiso, ilusión y trabajo no hay reforma posible»**

Carmen Pellicer. Directora de Cuadernos de Pedagogía

Un gran salón, diáfano y luminoso, nos acoge para compartir durante una hora una interesante conversación. Mi próximo invitado es José Manuel Bar, secretario de Estado de Educación, quien se encuentra de visita en mi ciudad, Valencia. De carácter afable, buen conversador y talante conciliador, posee una amplia trayectoria vinculada al ámbito de la educación, donde se inició como docente en 1980.

Adquirió, por oposición, las especialidades del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria de Ciencias Sociales (Geografía-Historia) y Orientación Educativa (Psicología-Pedagogía). Tuvo destinos en Galicia, Asturias, Madrid e Islas Baleares, donde ejerció como director de dos Institutos de Formación Profesional en Felanitx y Calviá.

Pertenece al cuerpo de inspectores de Educación desde 1990 y ejerció hasta agosto de 2021 como tal en las Islas Baleares y como coordinador de la Demarcación de Ibiza y Formentera. Seguidamente, ocupó la Dirección General de Planificación y Gestión Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional, cargo que abandonó en mayo de 2022 para ocupar su actual cargo, relevando a Alejandro Tiana.

*Siempre me gusta que los entrevistados nos cuenten cuál ha sido su bagaje personal y profesional. En el caso de José Manuel Bar, ¿cuál ha sido su trayectoria vital?*

Soy gallego de nacimiento y balear de adopción. Esto me permite tener sobre el mundo de la educación una perspectiva periférica y también una concepción profunda sobre el uso de las lenguas. Hablo gallego, catalán y español, y me cuesta un poco más el euskera. Diría, humildemente, que soy aprendiz de mucho y maestro de poco. A lo largo de mi vida profesional he ido picando un poco de aquí y de allá. Acabé Filosofía y Ciencias de la Educación, hice oposiciones de Geografía e Historia, que en su día se llamaba Formación Humanística en la FP. Posteriormente me presenté a las oposiciones de Psicopedagogía y también a las de Inspección Educativa.

Cuando me preguntan qué perspectivas tengo de la educación casi siempre suelo contar la misma anécdota. Dentro de esta realidad poliédrica que es la educación, hubo un año, en el que a la vez que cursaba como alumno de la Escuela Oficial de Idiomas, era profesor asociado en la universidad, inspector de educación, padre de alumna y estaba en la Asociación de Padres. Esto me ha ayudado a tener una perspectiva de conjunto, global y sistémica del mundo educativo, y una formación esencial.

Pero, quizás, lo que más me ha enseñado ha sido mi contacto con las aulas, donde siempre he ido a aprender. Cuando ejercí como inspector visitaba muchas las aulas, a los profesores, veía sus dificultades, hablaba con asociaciones de padres y madres. Esto es lo que ha constituido mi perfil vital y profesional en el mundo de la educación. También he hecho pinitos en política...

*Entiendo que desde esta posición actual la visión de la Educación es diferente*

Estoy en la cocina de la educación y con todos los ingredientes que vienen de fuera intento hacer la mejor cocina posible dentro del Ministerio de Educación.

*En mayo de 2022 te nombraron secretario de Estado de Educación, sustituyendo a Alejandro Tiana. Han transcurrido ya dos años desde tu nombramiento. ¿Cómo valoras la aplicación de la LOMLOE? ¿Qué cambios está suponiendo para el sistema educativo?*

Me tocó sustituir en la Secretaría de Estado a Alejandro Tiana, una persona a la que admiro y quiero, no en vano se le considera padre ideológico de la actual reforma educativa. Además, anteriormente trabajé un año con él, un tiempo en el que aprendí mucho.

He sido testigo de una implementación, un poco a contrarreloj, de la reforma educativa. Se hizo un esfuerzo ímprobo tanto en el ámbito educativo como político, con una disposición final de la Ley que incluye un calendario de implantación que, de alguna manera, ha jugado un poco en nuestra contra. Básicamente, porque el tránsito de un boletín oficial al aula requiere un larguísimo camino, porque para que el profesorado implante esa reforma necesita básicamente tres cosas: tiempo, formación y un compromiso de todas las administraciones para dotarles de recursos. Los docentes son los que hacen realidad la reforma educativa, no nos engañemos; sin su compromiso, ilusión y trabajo no hay reforma posible.

Los desarrollos de los currículos están hechos, aunque todavía queda mucho camino porque estamos pendientes, por ejemplo, de la aprobación en el Congreso de los Diputados la Ley de Enseñanzas Artísticas, que es uno de los desarrollos, pero también hay que avanzar en la Formación Profesional o la Formación del Profesorado. Por eso, me gustaría que hubiera más debate, más consenso, más tiempo y pensar en el profesorado que necesita más apoyos y recursos. Con estos mimbres la reforma solo puede tener un buen futuro, pero si intentamos forzar las cosas puede convertirse en un boomerang.

*Coincidimos en Mallorca en plena implantación de la LOGSE. Tengo el recuerdo de su implantación porque estuve en uno de los primeros institutos donde se experimentó. Si comparamos la implantación de las dos leyes, el calado de la LOGSE realmente ha sido colosal, aunque lento. ¿Crees que la LOMLOE va a suponer un cambio tan grande como fue la LOGSE?*

Ambas son dos pasos en un cambio paradigmático en educación y tienen ritmos de desarrollo muy desigual. Recordarás, refiriéndome a la LOGSE, que había centros punteros que iban muy deprisa y otros que se quedaban más rezagados. Hay un desarrollo desigual que hay que intentar combinar, establecer las sinergias necesarias. Como decía Thomas Kunh, todo cambio paradigmático también tiene resistencias. Así que para afrontarlas es necesario, sobre todo, debate, paciencia y consenso.

El contexto político en la aprobación de ambas leyes es un poco diferente. Tenemos que pensar que desde el ámbito político nunca ha existido un consenso al cien por cien en ninguna de las reformas educativas que se han llevado a cabo en la historia de la democracia de este país. Esto debe ser una llamada de atención porque la comunidad educativa reclama paz, consenso, acuerdos, y tenemos que empeñarnos en ello.

El contexto social es también distinto. La sociedad ha cambiado a una velocidad de vértigo y creo que esos cambios sociales son los que marcan la diferencia entre la reforma de la LOE y de la LOGSE, más allá de las cuestiones metodológicas o curriculares.

*El último Informe Pisa (2022) muestra una caída global en las competencias lectoras, científicas y matemáticas del estudiantado y España obtiene sus peores datos en 20 años. ¿Cómo valoras unos datos en los que parece que hemos quedado regular?*

No soy una persona resultadista ni partidario de ofrecer visiones catastrofistas de las cosas. Si analizamos PISA con un poco de detenimiento, pese a los elementos de preocupación, obviamente, por la rebaja en ámbitos competenciales como es la comprensión lectora o en cálculo, tenemos que preguntarnos: qué no es PISA, para no equivocarnos.

PISA no pretender evaluar el conjunto del sistema educativo, sino saber en qué situación se encuentra nuestro alumnado en unas determinadas competencias. En algunos elementos complementarios los resultados son especialmente buenos como, por ejemplo, en el sentido de pertenencia que tienen los chicos y chicas a los centros educativos, que es un factor de calidad educativa importante.

En cualquier caso, si nos centramos en los resultados, algo debimos hacer bien durante la pandemia porque nuestro sistema se mostró mucho más resiliente que el de otros muchos países donde impactó de manera



importante en sus resultados. De tal manera que, aunque todas las estadísticas hay que contemplarlas en términos absolutos y relativos, España sale muy favorecida porque todos los indicadores nos sitúan en la media por delante de Noruega, Portugal o Italia, cuando hace años llegar a la media de la OCDE o de la Unión Europea era un sueño.

Nuestro sistema educativo se ha portado muchísimo mejor y, aunque hemos bajado, lo hemos hecho mucho menos que los países de nuestro entorno. Dicho esto, como efectivamente nos preocupa tanto la competencia lectora como la matemática vamos a poner en marcha inmediatamente programas destinados al refuerzo de ambas.

El parón presupuestario nos va a limitar un poco el margen de maniobra, pero contemplamos poner en marcha este año un programa de cooperación territorial destinado precisamente al refuerzo de esas dos competencias a través de bajadas de ratios, desdoblamientos, trabajo cooperativo del profesorado, etcétera. El Plan PROA está saliendo muy bien estos años, donde se han invertido más cuatrocientos millones de euros y del que se han beneficiado cerca de 3.700 centros. El alumnado que se beneficia de este tipo de programas ha mejorado sus resultados. Y este es el ejemplo a seguir con esas competencias.

Desde hace muchos años, nuestro país tiene algunos problemas metodológicos en la enseñanza y el aprendizaje tanto de la lectura como de las matemáticas. Las matemáticas producen una ansiedad en nuestro alumnado que no ocurre en otros países. Algo tenemos que cambiar. En cuanto a la competencia lectora, a lo mejor, estamos demasiado enfocados en las competencias gramaticales cuando lo deseable es que lean y escriban, hacer lectores y escritores y no filólogos, como decía hace un tiempo Landero en un artículo. También tenemos que girar un poco algunos elementos metodológicos. Por lo tanto, reforzar al alumnado más vulnerable pero también apoyar al profesorado en cómo evolucionar metodológicamente.

*PISA no mide posiblemente algunas cosas que hoy en día son claves como el papel que tienen las Humanidades o la enseñanza de valores para dibujar el modelo de sociedad que queremos. ¿Dónde quedan las Humanidades?*

El tema de los valores es un elemento, sin duda, de preocupación no solo en España, sino también en toda Europa. Durante la presidencia de España en la Unión Europea, uno de los expedientes que llevamos era el tema de los valores y la ciudadanía democrática, porque existe una gran inquietud con el auge de modelos ultras, radicales, de valores absolutamente abominables como la xenofobia, el racismo o el machismo que se extienden con mucha facilidad por las redes sociales donde el alumnado es especialmente vulnerable.

No solo es importante reforzar la presencia de determinadas áreas, que lo estamos haciendo, como la Filosofía o la Educación en Valores, sino también hacerlo de manera más transversal. Debemos pensar en esos perfiles de salida del alumnado para reforzar precisamente las «soft skills» como la ética, el trabajo en equipo, el sentido crítico que está enraizado en las áreas de ciencias desde tiempos de Popper que aseguraba que aquello que no es refutable no es ciencia. Esto es el sentido crítico, en las humanidades y también en las ciencias.

Para conseguirlo, el profesorado necesita tiempo y formación, pero debemos cuidar especialmente la formación integral de nuestro alumnado pensando en qué ciudadano queremos el día de mañana y cómo se forman esos ciudadanos.

*Y además de todo eso, nos encontramos con la invasión de la tecnología en los últimos años en las aulas y ahora la Inteligencia Artificial. ¿Qué va a pasar?*

No podemos detener el avance de las nuevas tecnologías que nos abren unas oportunidades enormes de posibilidades de trabajo, de acceso al conocimiento, pero, sin embargo, al mismo tiempo tenemos la sensación de que no las estamos administrando bien y que existen cosas que se nos escapan de las manos.

Si desde el mundo educativo frenamos el avance tecnológico estaremos generando brechas de conocimiento, que afectarán especialmente a aquellos alumnos que son más vulnerables. Debemos tener especial cuidado.

*Entonces, ¿prohibimos o no los móviles?*

No hay un marco que proteja más a un niño, niña o adolescente que el educativo. La verdadera desigualdad surge cuando suena el timbre y el alumnado sale a la calle. En ese ámbito nos preocupa especialmente el acceso a la pornografía de niños que no tienen suficiente espíritu crítico, ni madurez, para afrontar este tema. También está el tema de las adicciones y algo que ya había empezado a detectar PISA antes incluso de la pandemia y es, por ejemplo, la disminución de la capacidad de atención. Un hecho que, indudablemente, pesa en la formación del alumnado.

*El sentir del profesorado es que el daño emocional de la pandemia ha dejado una herencia. ¿Qué necesita la escuela para atender a todas esas necesidades socioemocionales de tantos alumnos vulnerables?*

Desde luego, poner como prioridad el bienestar de su comunidad educativa; primero, del alumnado; y del profesorado y las familias, que no deben tener preocupación por lo que ocurre en la escuela. Por eso, hemos aprobado un programa de cooperación territorial sobre bienestar emocional. Todavía está discretamente financiado, pero la idea es ir haciéndolo crecer para mejorar los recursos que los centros destinan al bienestar.

Por ejemplo, la figura del coordinador del bienestar, creada en la LOMLOE, es una figura que, al igual que sucedió con los orientadores en los centros hace muchos años con la LOGSE, va a tardar en encontrar su identidad, como indica el Observatorio de la Convivencia, pero creo que va a ser una figura central.

Debemos basar el aprendizaje en el bienestar y a partir de ahí se puede construir la motivación. Se habla mucho de la cultura del esfuerzo, está claro que los alumnos deben esforzarse para construir su propio futuro, pero siempre que esté enraizada con la motivación y el bienestar. Por lo tanto, debemos situarlo en el centro de atención.

*Hace tiempo que reclamamos una mejora de la Formación del Profesorado y de la Formación Permanente...*

La ministra ha dicho en más de una ocasión que esta tenía que ser la legislatura del profesorado. En ello estamos. Hace algunos días estuve en un consejo de ministros de la Unión Europea en el que uno de los temas que tratamos fue la crisis vocacional que hay en toda Europa en relación con la docencia. Hay escasez de profesorado. Dependiendo de los países, nos encontramos con distintos perfiles. Me sorprendió que, en los países nórdicos, en general, hay escasez de profesorado de Educación Infantil, aunque no es nuestro caso.

A España no ha llegado aún esa crisis vocacional del profesorado, no hay escasez salvo en algunas áreas STEM, matemáticas, informática, donde empezamos a ver algunos síntomas. Pero tenemos que estar atentos porque puede ocurrir. Por eso, tenemos que empezar a poner una serie de medidas con antelación. Una de ellas es el tema de la formación. Cómo formamos desde la Universidad a los futuros docentes; cómo ingresan en la docencia, cómo lo hacen en los centros, qué formación deben tener a lo largo de toda su vida profesional.

Hace un par de años anunciamos 24 medidas para la mejora de la función docente, algunas de ellas ya están poniéndose en marcha, para lo que estamos en contacto con universidades para tratar los planes de estudio. Debe haber un equilibrio entre lo que es la competencia en una determinada área, es decir, hay que saber mucho de matemáticas, pero también es importante incorporar otro tipo de competencias de habilidad docente dentro del aula, gestionar el grupo humano, etc.

Es un debate que todavía está abierto, no se han publicado aún las llamadas órdenes ECI, pero están a punto. Y, a partir de aquí, tenemos que pensar en el acceso a la función docente. Los temarios de oposiciones que tenemos hoy en día. ¿De verdad creemos que si alguien saca una buena nota en las oposiciones va a ser el mejor docente? Sabemos que no. Por eso, los sistemas de acceso tienen que cambiar, también la formación a lo largo de la vida.

Para evitar la presencia de una crisis vocacional, el bienestar laboral del profesorado es importante. En su consecución, hay que dar un giro a la sobreexigencia que el entorno social despliega sobre los docentes, mejorar las expectativas en la carrera docente y, sobre todo, mejorar los aspectos organizativos de los centros. Una buena parte del bienestar laboral del profesorado deriva del apoyo de los compañeros, del trabajo cooperativo, de la codocencia.

*¿Y un modelo de evaluación docente que es habitual en la mayoría de los países pero que aquí cuesta?*

Por supuesto, pero desde mi punto de vista, la evaluación, que debe ser siempre formativa para construir y no sumativa, sancionadora, es necesaria para mejorar, pero antes hay que poner una serie de medidas a evaluar.

*El Ministerio está trabajando ahora en un modelo de competencias docentes... ¿Tendremos esa ley de carrera profesional pronto?*

Hay mucho que dialogar y negociar, sobre todo en el ámbito de los representantes del profesorado, de los sindicatos; y del resto de administraciones con las que compartimos competencias, las comunidades autónomas.

Pienso que estamos en un punto de madurez que nos permite dar ese salto cualitativo que antes posiblemente no habríamos alcanzado.

*Hablamos muchos de los cambios de legislación. Es verdad que en España existe un clima de crispación entre comunidades autónomas, pública o concertada, y los titulares de prensa recogen más veces el morbo del enfrentamiento que de la paz necesaria para progresar. ¿Crees que es posible un consenso educativo que permita estabilidad para la mejora del sistema?*

Es una exigencia de toda la comunidad educativa: consejos escolares, comunidades autónomas, representantes del profesorado y, sobre todo, de las familias. Pero, como en todo, en educación también hay perfiles ideológicos. Por lo tanto, aunque se ha hecho un intento por conseguir un gran pacto de estado en Educación, no lo veo muy claro.

No descarto que algún día lleguemos a un gran pacto de estado sobre educación, pero soy más partidario en alcanzar pactos parciales porque eso funciona.

Hay una cosa que me gustaría que fuera el siguiente proyecto y es la Agencia de Desarrollo Curricular. Tenemos que intentar sacar el debate curricular de la pelea ideológica, y creo que es posible. Si conseguimos poner en marcha ese organismo, con un cierto grado de independencia de las administraciones, avanzaríamos mucho. Por tanto, soy partidario de hacer pactos parciales y que no nos empeñemos en algo global que impida llegar a pactos menores.



*La revista se dirige, principalmente, a docentes de España, pero también de América Latina donde tiene una gran acogida. ¿Qué mensaje les transmitirías? Para cualquier docente, incluso para aquellos que sienten esa incipiente vocación y están pensando en dedicar su vida a esta profesión que, creo coincidimos, es la mejor del mundo.*

Cuando doy charlas a profesores suelo terminarlas con una frase: «mucho ánimo y coraje». Pero, sobre todo, les diría, sabiendo que la confianza es esencial, confiad en lo que es más fácil de desconfiar que es en la innovación, en introducir novedades, experimentar. Y desconfiad de aquello en lo que es más fácil confiar, por ejemplo, no enseñéis como os enseñaros en vuestros tiempos. A veces, tenemos esa tendencia a reproducir lo del pasado.

Profundizad en el apoyo de los compañeros, del trabajo cooperativo. Nada puede satisfacer más que trabajar conjuntamente. Y, ante todo, confiad en vuestros alumnos.

*Mucha gracias.*

Gracias Carmen.

## **Salir de la «Uni» sin haber hecho prácticas** **OPINIÓN**

Juan Carlos Cubeiro

Mi hija Zoe se ha graduado en Ciencias Económicas el 7 de junio y se siente muy satisfecha de haber hecho prácticas en una de las más importantes instituciones financieras. No podía ser de otro modo.

Las empresas, que están inquietas respecto a la atracción y selección de talento, no comprenden que haya jóvenes con muchos estudios que no han trabajado hasta que no han terminado la carrera. Básicamente, porque su talento es incompleto.

Recordemos que el talento, cuando se define adecuadamente, se compone de capacidad, que es tanto aptitud como actitud, y de compromiso en el contexto adecuado (encaje cultural, generación de un clima de alto rendimiento). Comencemos por la aptitud, por disponer de los conocimientos y las habilidades necesarias. No es cierto, por mucho que lo hayan proclamado algunas tecnológicas de renombre, que las empresas no concedamos importancia a los estudios, porque «ya enseñaremos a nuestros empleados a aprender lo que necesitan». La aptitud adecuada es una ventaja incontestable. No sólo por lo que los nuevos profesionales ya saben, sino por su «learnability», su capacidad y voluntad de aprender constantemente. Además, la ignorancia es muy atrevida y quien ignora suele ser demasiado atrevido y falto de humildad.

Las prácticas suelen aportar a los estudiantes y futuros empleados el plus de actitud que necesitan. Más concretamente, en las empresas necesitamos personas RECC, con cuatro cualidades esenciales: Resiliencia, trabajo en Equipo, Compromiso y pensamiento Crítico.

La Resiliencia, como capacidad de adaptarse y superar las circunstancias adversas, «no se estudia», se aprende a través de la experiencia. Es una cualidad que se entrena en el día a día, cuando te enfrentas a circunstancias difíciles, y a través de la autoconfianza consigues ir más allá de los obstáculos. La Resiliencia no se puede reforzar cuando no se ha sufrido.

El trabajo en Equipo, generando sinergias, también necesita de aprendizaje experiencial. Sólo cuando se ha vivido una labor colectiva en la que la confianza y el compromiso son esenciales, que consigue resultados extraordinarios, se sabe lo importante que es la satisfacción que genera y se comprende el valor de la generosidad y la colaboración.

El pensamiento Crítico, con sus pros y sus contras, necesita asimismo de experiencias. Parte de un refuerzo de los aspectos positivos para concretar, siempre desde una humilde opinión, los aspectos a mejorar. En un/a joven que acaba de llegar a una organización supone una gran aportación de valor y suele acompañar toda la carrera profesional a quienes lo practican.

El Compromiso, energía para llevar a cabo un proyecto (de hecho, energía física, emocional, mental y de valores), se demuestra precisamente en los proyectos empresariales. Cuanto menos jerárquico-funcional sea una cultura corporativa y más apueste por la calidad de servicio al cliente y por la realización de proyectos innovadores, más necesario es el compromiso personal, predictor como pocos de la productividad.

En definitiva, la práctica mejora -considerablemente- lo estudiado, porque sin actitud (lenguaje, presencia, gestión emocional) la aptitud queda en poca cosa; es condición necesaria, imprescindible, pero no suficiente.

Teniendo en cuenta que la mayoría de nosotros tenemos el currículum «a cielo abierto» a través de las redes (principalmente, en LinkedIn), las empresas a través de sus departamentos de Recursos Humanos prefieren licenciados universitarios aquellos que han conocido la experiencia de trabajar en una empresa que aquéllos, por brillantes que sean, sin experiencia laboral alguna. Se nota, más allá del propio historial, en la soltura con la que los candidatos se muestran en las entrevistas de selección, con su capacidad de dialogar, de explicar sus fortalezas y explicar sus oportunidades de mejora, de clarificar la coherencia entre sus valores y los organizativos, de mostrar ilusión y sana ambición.

Prácticas que hacen a las personas prácticas, del latín tardío «practicus» (y éste del griego «praktikos»), que actúa. «Praks», hacer las cosas hasta acabar, hasta el final, perseverar.

Confucio escribió que practicar lo que uno profesa es signo de la forma más elevada de persona. Es la autenticidad, que tanto se valora y se echa en falta hoy en día. Además, la práctica pone a prueba tu vocación, más allá de la pasión. Porque la mente, nos enseñó Albert Einstein, es como un paracaídas: sólo funciona cuando se abre. Demos a los jóvenes la oportunidad de abrir su paracaídas mental.