



## ÍNDICE

[La tasa de abandono escolar en España aumenta por primera vez tras 13 años de descenso y se sitúa en el 13,9% en 2022](#) **EUROPA PRESS**

[Huelga de docentes: ¿otra primavera caliente?](#) **LA VANGUARDIA**

[Murcia lidera la tasa de abandono escolar en España](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La tasa de abandono educativo aumentó en España hasta un 13,9 %, solo superada por Rumanía](#) **EL DEBATE**

[Ayuso lanzará el Plan por la libertad, pluralidad y calidad en la ESO para "contrarrestar la politización" en aulas](#) **E. PRESS**

[Los profesores se replantean los métodos de examen tras la llegada de ChatGPT a las aulas](#) **EL DEBATE**

[ChatGPT es solo el principio: la inteligencia artificial se lanza a reorganizar el mundo](#) **EL PAÍS**

[Clases particulares: la educación se expande más allá del horario lectivo](#) **EL PERIÓDICO de Extremadura**

[Los sindicatos piden la equiparación salarial de todo el profesorado de Navarra](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Catalunya ensayará un MIR para profesores a partir del curso 23-24](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Navarra retira el concierto de bachillerato a los colegios segregadores](#) **EL PAÍS**

[Las matriculaciones en FP siguen al alza y este curso se rozan los 27.400 alumnos](#) **HERALDO de Aragón**

[La falta de preparación de los profesores españoles en Informática lastra la capacitación de los alumnos](#) **EL MUNDO**

[El Gobierno Vasco dejará de financiar a los centros que separen a los alumnos por sexos](#) **EL DEBATE**

[Orientaciones para el cambio educativo: ¿Situaciones de aprendizaje o aprendizaje situado?](#) **EL PAÍS**

[Preocupación entre los institutos para afrontar el gasto de calderas en gasoil](#) **INFORMACIÓN de Alicante**

[Colegios segregados por sexo de Asturias y La Rioja mantienen el concierto mientras que la mayoría de CCAA se lo retira](#) **EUROPA PRESS**

[Un fallo informático deja a 65.000 alumnos de 4º de la ESO sin hacer la prueba piloto de evaluación](#) **EL PAÍS**

[Madrid sospecha que el Gobierno infla sus datos de abandono escolar: «El INE tiene sus antecedentes»](#) **EL DEBATE**

[UNED abre el segundo plazo de matrícula para Grados, Másteres y Microtítulos para el curso 2022-2023](#) **E. PRESS**

[¿Cómo se va a notar la implantación de la LOMLOE en el aula?](#) **THE CONVERSATION**

[¿Qué es la Formación Profesional Básica? Las claves educativas contra el abandono escolar](#) **THE CONVERSATION**

[La tasa de abandono educativo temprano aumenta ligeramente en 2022, hasta un 13,9%](#) **MAGISTERIO**

[Llega a su final la EBAU, que se mantendrá este curso más fácil](#) **MAGISTERIO**

[La penitencia didáctica del dictado](#) **MAGISTERIO**

[José Antonio Marina detecta un "estado de alarma educativa" en la sociedad](#) **MAGISTERIO**

[ChatGPT o cómo la inteligencia artificial puede empujar a cambios metodológicos de enseñanza](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Víctor Rodríguez: "El alumnado más vulnerable está mal repartido, esto es rigurosamente cierto"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Cambiará la Universidad?](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[¿Prohibir ChatGPT o exprimirlo? Las escuelas no se deciden](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

## La tasa de abandono escolar en España aumenta por primera vez tras 13 años de descenso y se sitúa en el 13,9% en 2022

Educación matiza que este aumento no se debe a que haya más 'ninis', sino a que más jóvenes han decidido trabajar tras la pandemia

MADRID, 27 (EUROPA PRESS)

La tasa de abandono temprano de la educación y la formación -porcentaje de alumnos que no continúa estudiando tras la educación obligatoria- en España ha aumentado por primera vez tras trece años de descenso, situándose en el 13,9% en 2022, lo que supone un aumento de 0,6 puntos porcentuales respecto al año anterior.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, recogidos por Europa Press, la tasa de abandono escolar llevaba descendiendo en España desde el año 2008, cuando el porcentaje de abandono era del 25,1%. Ese año la tasa de abandono aumentó respecto al 2007, cuando el porcentaje se situó en 24,7%. En el año 2022 la diferencia entre el dato de los hombres (16,5%) y el de las mujeres (11,2%) sigue siendo muy significativa, 5,3 puntos porcentuales, aunque se ha reducido desde los 8,4 puntos porcentuales de diferencia existentes en 2012, pero consideradas las proporciones entre ambos sexos, el porcentaje de abandono de los hombres supera al de las mujeres en un 46,8% en 2022 y en 2012 lo hacía en un 41,2%. También destaca el distinto comportamiento que ha tenido este indicador en año 2022 para los hombres, habiendo disminuido 0,2 puntos porcentuales, y para las mujeres, para las que ha aumentado en 1,5 puntos porcentuales. El documento publicado por Educación justifica que los 0,6 puntos de ascenso del abandono temprano de la educación y la formación en el año 2022 respecto a 2021 están asociados al descenso de 0,7 puntos del porcentaje de población de esas edades que continúa en formación y no ha alcanzado el nivel 3 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: Educación Secundaria Segunda (CINE 3). Por otra parte, el porcentaje de esta población que ha conseguido al menos el nivel de formación CINE 3 se incrementa muy ligeramente, en 0,2 puntos porcentuales.

### AUMENTAN LOS JÓVENES QUE TRABAJAN PERO NO LOS 'NINIS'

Es decir, tras la pandemia, según han explicado a Europa Press fuentes del Ministerio, se ha producido una reactivación económica que ha provocado que aumente el número de jóvenes que ha decidido abandonar su formación para acceder al mercado laboral.

Por ello, Educación matiza que el aumento en la tasa de abandono escolar no se debe a un aumento de jóvenes que ni estudian ni trabajan, coloquialmente conocidos como 'Ninis', sino a que ha aumentado el número de aquellos que deciden trabajar.

En cuanto a la situación del abandono temprano de la educación y la formación en 2022 por comunidad autónoma, los datos, recogidos en la Encuesta de Población Activa del Instituto Nacional de Estadística, muestran que "se mantienen diferencias significativas". Destaca País Vasco, con un 5,6%, estando también por debajo de la media de la Unión Europea de 2021 (9,7%), Comunidad Foral de Navarra (5,7%) y Cantabria (8,9%), y muy próximas Galicia (9,9%) y Castilla y León (9,9%). Otras siete comunidades se sitúan por debajo del 15% y otras siete quedarían entre el 15% y el 19%.

Por su parte, el nivel de formación de la población joven, tomando como referencia el indicador de porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria, en el año 2022 se sitúa en el 78,7%, 15,7 puntos porcentuales por encima del dato de 2012 (63,0%), y coincidiendo prácticamente con el del año anterior (78,8% en 2021).

Comparado con la media europea la diferencia ha pasado de 17,1 puntos inferior a ella en 2012 a 5,9 puntos porcentuales en 2022, comparando con el último dato de la media europea disponible (84,6% en 2021). Al igual que en el indicador de abandono, la diferencia entre sexos es muy significativa, siendo en 2022 el porcentaje de mujeres de 20 a 24 años que han completado al menos la segunda etapa de educación secundaria del 82,1%, 6,4 puntos porcentuales superior al dato de los hombres (75,6%), y habiéndose reducido la diferencia entre ambos sexos respecto a la existente en 2012 (12,9 puntos porcentuales).

Además, destaca que, al igual que en el abandono, en 2022 se produce una evolución diferenciada entre ambos sexos con respecto a 2021, habiendo subido el porcentaje para los hombres en 1,5 puntos porcentuales y decreciendo en 1,6 puntos porcentuales para las mujeres, pese a mantener estas un porcentaje más alto.

### NIVEL DE FORMACIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En el año 2022, el 50,5% de la población de 25-34 años ha alcanzado el nivel de Educación Superior, dicho nivel (+1,8 puntos más que en el año anterior) se sitúa claramente por encima de la media europea de 2021 (41,2%).

Destaca el porcentaje en el caso de las mujeres, 57%, que supera al de hombres, 44,1%, siendo 12,9 puntos superior, además habiendo sido también mayor el incremento en el último año de las mujeres, 2,6 puntos porcentuales, que el de los hombres, 1 punto porcentual.

El indicador de participación de la población adulta en formación, considerado como el porcentaje de la población de 25-64 años que ha seguido algún tipo de formación en las cuatro últimas semanas, presenta un crecimiento muy significativo en 2022, alcanzando el 15,3%, lo que supone una mejora de 0,9 puntos porcentuales con respecto al año pasado. Además, comparada con la media europea de 2021 (10,8%), último dato disponible, sería un porcentaje superior. Por sexo, las mujeres presentan un porcentaje más alto de participación (17%) que los hombres (13,5%), 3,4 puntos porcentuales de diferencia. El porcentaje de participación para las mujeres se ha incrementado en 1 punto porcentual y para los hombres en 0,8 puntos porcentuales.

## LA VANGUARDIA

### Huelga de docentes: ¿otra primavera caliente?

CARINA FARRERAS. 27/01/2023

Esta es una huelga que ha pillado a los profesores por sorpresa. Por sorpresa por el poco tiempo en que ha sido convocada. Por sorpresa porque la magnitud de las reclamaciones -ver cuadro adjunto- no parecía conducir a un paro masivo. Efectivamente, el resultado es que solo un 7,7 % la siguieron en el primer día -ayer, miércoles- y un 5,1 % hoy, según el Departamento de Educación.

Además es un paro que ha dinamitado la unidad de acción mostrada durante el curso pasado, en que hubo 9 huelgas, y que desembocó en la reversión de la mayoría de recortes decididos durante la crisis económica. Entre otros aspectos, en septiembre, cuando se desencalló, se pactó una hora lectiva menos para los docentes a partir de enero de 2023 lo que ha supuesto la entrada de 3.566 docentes.

Ante la próxima campaña electoral para elegir representantes sindicales -se vota el 14 de marzo- algunas organizaciones han querido liderar las protestas de estos días. Se vio ayer, en la cabecera de la manifestación y en la concentración frente al Parlament, en que la atención se centró en Ustec-Stes, CGT e Intersindical y quedaron fuera CC.OO. y UGT. "Nosotros fuimos los primeros en convocar la huelga y preparamos todo con los sindicatos de sanidad, el resto se sumó después", explicó así el protagonismo de este sindicato Iolanda Segura, portavoz de Ustec-Stes, el sindicato mayoritario en el sector.

La desunión se ha visto también hoy en que los sindicatos han movilizado a docentes para protestar en Girona, Tarragona, Lleida y Barcelona a las 12 horas. Previamente, una treintena de miembros de los sindicatos Ustec-STEs, CGT e Intersindical han hecho una incursión exprés en el Consorci d'Educació de Barcelona. Luego se han unido al resto de sindicatos frente a la sede del departamento en Vía Augusta. Se han concentrado medio millar de personas.

La semana pasada, los sindicatos más moderados no querían quemar aún el cartucho de la huelga, a la vista también de la desafección que creció durante el curso pasado de los docentes sobre los sindicatos, pero la convocatoria por parte de Ustec-Stes y la perspectiva de las elecciones los ha acabado arrastrando.

La conselleria tampoco esperaba este desenlace.

Según el conseller de Educación, Josep González-Cambray, su departamento ha hecho "todo lo posible" para evitar la huelga de docentes, un paro que a su juicio es injustificado ya que solo quedaban "algunos flecos".

Pero lo cierto es que la propuesta para cerrar el acuerdo llega a destiempo. No se produjo antes del 31 de diciembre, como estaba calendarizado con los sindicatos el pasado septiembre. Y cuando llegó, el 19 de enero, era ya tarde. Había una nueva causa de malestar capaz de movilizar al profesorado y se la había proporcionado el propio conseller.

En esa reunión quedaba por negociar algunos aspectos como la fecha de implantación de las dos horas lectivas de los mayores de 55 años o la recuperación de los sexenios no cobrados. Pero una semana antes Cambray declaró por sorpresa que el diálogo con la comunidad educativa que había prometido sobre el calendario escolar de 2023-2024 se ceñiría a cómo empezarían el curso en septiembre, no a cuándo.

El cuándo ya lo tenía previsto: se avanzaría como en este y, además, se valoraría empezar primaria y secundaria juntos (la ESO empieza siempre unos días más tarde). No mencionó FP. En todo caso, sostuvo en esa entrevista a un medio de comunicación, algunas cuestiones sobre el calendario se pactarían después de hacerse público un estudio sobre el funcionamiento del pasado septiembre. Es decir, la fecha no cambia; la forma, se pactará.

Al conocerse este dato, los sindicatos se alteraron: si el curso empieza el 4 de septiembre significa que solo tienen el 1 de septiembre para preparar las aulas ya que 2 y 3 de septiembre es sábado y domingo, respectivamente. Sin tiempo para reunir el claustro, en el que habrá nuevos profesores. Ello obliga a trabajar en julio, un mes que tradicionalmente los docentes dedican para formaciones o para iniciar sus vacaciones si han realizado las formaciones durante el curso. Un mes laboral pero que tácitamente se considera libre de obligaciones de asistencia al centro.

Esto ya pasó el año pasado. Entonces se publicó una orden por la que las direcciones podían llamar al centro educativo a los profesores durante la primera semana. Algunos directores prefirieron evitar un espinoso conflicto con los trabajadores y concentraron el esfuerzo de la preparación en los primeros días de septiembre, antes de que se llenaran las aulas el día 5 y 7.

Ustec-Stes introdujo este tema en la reunión de la semana pasada, una reclamación que no constaba en el acuerdo de negociación que se había estipulado en septiembre. También quiso pactar la continuidad de los interinos que no entran en el proceso de estabilización. La conselleria respondió que todo eso se trataría en otra mesa sindical, pero que ésta debía ceñirse a los puntos acordados en septiembre.

Los "flecros" a los que aludía el conseller no eran suficientes para arrastrar a la calle a los docentes de forma masiva pero la perspectiva de trabajar en el centro educativo en julio podía generar malestar y encender una nueva mecha.

Tras la convocatoria a la huelga de Ustec-Stes, a la que se unió CGT y el sindicato de Secundaria, el pasado viernes, se fue sumando el resto.

CC.OO., el segundo sindicato mayoritario, preguntó en una consulta masiva a los docentes si aceptaban el acuerdo presentado el jueves pasado por la Generalitat. La respuesta fue negativa, por los pelos, por lo que presentaron su propia convocatoria.

En el comunicado en que anunciaban tal decisión añadieron dos consideraciones. La primera responsabilizaba de la huelga a la conselleria que ha desaprovechado estos meses pasados y no ha presentado una propuesta hasta el 19 de enero. "El departamento debería darse cuenta de que existe un malestar docente por temas tan primordiales como los recortes, los ratios, el despliegue de la educación inclusiva, la burocratización de los centros, la falta de tiempo por las coordinaciones, etc. y que se necesitan acuerdos para dar salida a estos problemas", indicaba el documento.

La segunda consideración del comunicado apuntaba a la necesidad de volver a la acción unitaria sindical. "Las iniciativas unilaterales no dan respuesta a todos los planteamientos colectivos que desde CCOO pensamos que deben regir la negociación o el conflicto con el departamento", aseguraba.

Y criticaba la precipitación. "Las huelgas se organizan con las personas trabajadoras en los centros, no de espaldas a la gente, es decir, se convocan teniendo en cuenta su sentir mayoritario, haciendo asambleas que faciliten la participación, organizando grupos informativos, construyendo la unidad de acción con el resto de sindicatos, etc."

"Vimos que no se avanzaba en la recuperación de los recortes y que era una tomadura de pelo", justificó Iolanda Segura, portavoz de Ustec-Stes, por lo que "programamos la jornada de protestas con los sindicatos sanitarios. Luego, esta semana, se sumaron los demás".

CC.OO. confía en retomar la unidad de acción antes de las elecciones. "Es una pena porque la unión nos ha ayudado a conseguir avances", según Marga Romartínez, portavoz de este sindicato. Por su parte, UGT lamenta que no se llegara a un acuerdo por el "tacticismo electoral". Para Jesús Martín, de este sindicato, se había conseguido llegar a un acuerdo sobre los profesores técnicos de FP.

Ahora, el clima de negociación con el Departamento ya se ha enrarecido, incluso para negociar esos "flecros". No solo porque las negociaciones sobre el calendario escolar, que Cambray tiene que abordar más pronto que tarde con el Consell Escolar y con los sindicatos, generará inevitables conflictos. Al malestar también puede contribuir la falta de cobro del aumento salarial previsto para los profesores en este mes de enero (el 2,5%). En las nóminas no se ha visto reflejado y los docentes no han tenido ninguna explicación. La pantalla ya es otra.

#### *Las reivindicaciones*

##### **Pagar antigüedad**

La Generalitat aceptó volver a pagar un complemento por antigüedad cada 6 años (sexenios) en vez de cada 9, como se estableció con la crisis económica. Y el segundo complemento a los 12 años y no a los 15. Todo ello en el 2024. Los sindicatos reclaman un acuerdo para el tercer sexenio y la calendarización de los complementos no pagados (150 millones).

##### **Mayores de 55 años**

Educació aceptó rebajar dos horas de clase a los docentes de más de 55 años a partir del 2024. Los sindicatos reclaman adelantarlo al próximo septiembre.

##### **Profesores de FP**

Respecto a la integración del profesorado técnico de FP sin estudios universitarios en el cuerpo de secundaria (una derivada laboral de la ley de FP) reclaman precisar la cuantía del complemento salarial con repercusión en el cálculo de las pensiones.

##### **Blindar julio**

Este punto fue introducido la semana pasada al conocerse que no se consultaría con la comunidad educativa el calendario del curso 2023-2024 como se había prometido. El conseller dijo que se adelantaría y la conjetura es que empiece el 4 de septiembre. Cambray también anunció que valoraba hacer coincidir la fecha en infantil y la ESO (que siempre empieza unos días más tarde). Si fuera así, los docentes solo contarían con el día 1 para reunirse y preparar las aulas (el 2 y 3 son sábado y domingo). Por tanto, temen que se obligue a los profesores a trabajar en julio. La petición es blindar ese mes para formación.

Estabilizar interinos

En cumplimiento del objetivo para España de la UE, que establece que en el 2024 haya menos del 10% de interinos, unos 27.000 docentes tendrán plaza fija. Los sindicatos piden la continuidad de estabilización de los interinos restantes. No corresponde a esta mesa, pero fue introducido este punto por Ustec.

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

## Murcia lidera la tasa de abandono escolar en España

*La Región se sitúa a la cabeza del país en este problema educativo con un 18,7% de los jóvenes de entre 18 y 24 años sin título de la ESO y se mantiene a la cola entre las comunidades con menos universitarios*

Alberto Sánchez. 27-01-23

La Región de Murcia no logra remontar de las pésimas cifras en abandono escolar temprano. El pasado año la Comunidad volvió al primer puesto de la lista en este indicador académico con un porcentaje de 18,7%, aumentando 1,4 puntos con respecto al curso anterior pero lejos de las cifras prepandemia, cuando uno de cada cinco alumnos dejaba la Educación Secundaria sin lograr el título. Murcia supera a comunidades como Andalucía, que estaba a la cabeza en 2021, e incluso a Ceuta y Melilla, con peores cifras históricas.

La Encuesta de Población Activa revela que el abandono educativo temprano en 2022 se mantuvo estable a nivel estatal con un 13,9% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación. Murcia supera esa media con casi 5 puntos más. La diferencia entre hombres y mujeres es marcada: mientras que el 13,4% de las estudiantes dejan los estudios a edades tempranas, entre los hombres el porcentaje alcanza el 23,5%.

El Ministerio de Educación apunta a un reajuste de este indicador de formación de los jóvenes en España después de la pandemia. En 2020 y 2021 las tasas comenzaron a bajar influidas por la flexibilidad académica en los centros educativos. En la Región ha ocurrido lo mismo, ya que la cifra del pasado año vuelve a tener el mismo dato que el año en el que comenzó la crisis sanitaria. Aumenta, sin embargo, la tasa de jóvenes de entre 20 y 24 años que han superado la etapa de Secundaria hasta llegar prácticamente al 75%. En cuatro años el dato ha logrado sumar diez puntos en las estadísticas del Ministerio.

Desde 2012, la tasa de abandono temprano en España ha disminuido casi 11 puntos, pasando del 24,7% al 13,9%. La diferencia entre hombres (16,5%) y mujeres (11,2%) sigue siendo muy significativa (5,3 puntos porcentuales), pero cabe destacar que la tasa de abandono temprano masculino mejoró en 2022 con un descenso de 0,2 puntos.

*A la cola en universitarios y FP superior*

La Comunidad tampoco despegua en las estadísticas de población con estudios superiores. La Región no llega al 40% de murcianos de entre 25 y 34 años que tienen un título universitario o han cursado un ciclo superior de Formación Profesional. Solo Baleares supera la cifra regional, pero Murcia se sitúa 26 puntos del País Vasco, el territorio con mejores estadísticas. La EPA señala que el 50,5% de la población en esta franja de edad ha alcanzado este nivel, "1,8 puntos más que el año anterior y claramente por encima de la media europea de 2021 (41,2%)", señala Educación. En esta categoría destacan las mujeres, con una tasa del 57%, muy por encima de los hombres, con un 44,1%.

## EL DEBATE

### La tasa de abandono educativo aumentó en España hasta un 13,9 %, solo superada por Rumanía

*Las cifras crecen por primera vez tras 13 años de descenso*

Roberto Marbán. Madrid 27/01/2023

El porcentaje de alumnos españoles que abandonaron tempranamente la educación y la formación y decidieron no continuar estudiando tras la educación obligatoria aumentó en nuestro país durante 2022, situándose en el 13,9 %. Es la primera vez que crece tras trece años seguidos de descenso,

Según el análisis de la Encuesta de Población Activa divulgado hoy viernes por el Ministerio de Educación, la tasa de abandono escolar llevaba descendiendo en España desde el año 2008, cuando el porcentaje de abandono era entonces del 25,1 %.

En el año 2022, la diferencia entre el dato de los hombres (16,5 %) y el de las mujeres (11,2 %) sigue siendo muy significativa, 5,3 puntos porcentuales, aunque se ha reducido desde los 8,4 puntos porcentuales de diferencia existentes en 2012.

Consideradas las proporciones entre ambos sexos, el porcentaje de abandono de los hombres supera al de las mujeres en un 46,8 % en 2022 y en 2012 lo hacía en un 41,2 %.

#### Diferencias entre regiones

En cuanto a la situación del abandono temprano de la educación y la formación en 2022 por comunidad autónoma, los datos muestran que «se mantienen diferencias significativas».

Destaca País Vasco, con un 5,6 %, estando también por debajo de la media de la Unión Europea de 2021 (9,7 %), Comunidad Foral de Navarra (5,7 %) y Cantabria (8,9 %), y muy próximas Galicia (9,9 %) y Castilla y León (9,9 %). Otras siete comunidades se sitúan por debajo del 15% y otras siete quedarían entre el 15% y el 19%.

#### Lejos de la media de la UE

España aún está lejos de la media de la Unión Europea en abandono temprano, aunque esta se elevó hasta el 9,7 % en 2021.

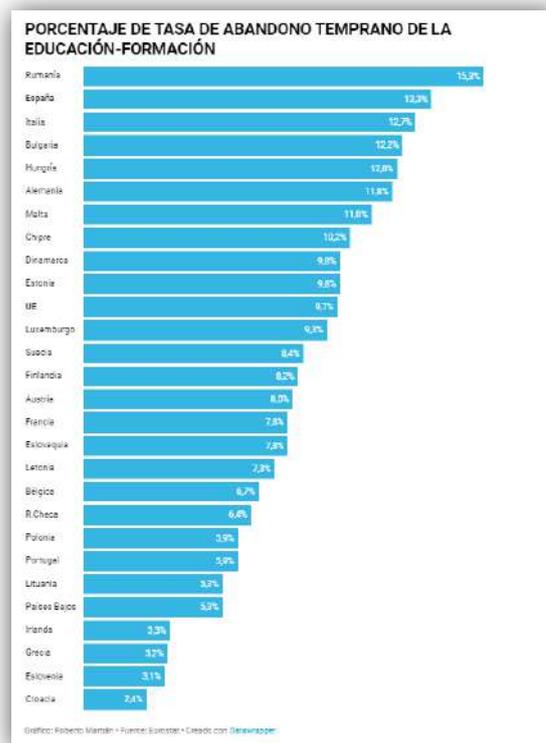
Entre los Veintisiete, Rumanía alcanzaba aquel año la tasa del 15,3 % de deserción educativa. Otros países con porcentaje alto y por encima de la media de la UE, pero siempre por debajo del nuestro, fueron Italia (12,7 %), Bulgaria (12,2 %), Hungría (12 %) y Alemania (11,8 %).

#### Bandera del Gobierno

Según los datos del INE, la tasa de abandono escolar se ha reducido, bajo los sucesivos Gobiernos que ha habido en Moncloa, desde un 31,7 % en 2008 hasta los 13,9 % de la actualidad.

El Ministerio de Educación cree que este ligero retroceso se explica con la reactivación económica tras la pandemia que ha provocado que suba el número de jóvenes que abandonan los estudios para acceder al mercado laboral.

El departamento de Pilar Alegría ha matizado que este empeoramiento de las tasas escolares no significa que haya más jóvenes que ni estudian ni trabajan, los coloquialmente conocidos como 'ninis', sino que el número de los que han decidido trabajar es el que ha subido.



## europapress.es

### Ayuso lanzará el Plan por la libertad, pluralidad y calidad en la ESO para "contrarrestar la politización" en aulas

La presidenta autonómica quiere "calidad, rigor científico y libertad" frente a "la ideología"

TORREJÓN DE ARDOZ, 28 Ene. (EUROPA PRESS) –

La presidenta de la Comunidad y del PP de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, ha anunciado este sábado que en la próxima legislatura pondrá en marcha el Plan por la libertad, pluralidad y calidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) con el objetivo de "contrarrestar la politización de la Educación, el descenso de la calidad y la instrumentalización de la situación por parte de algunos".

Lo ha dado a conocer en una nueva cita de las 'Jornadas Populares' del PP de Madrid que se celebran en Torrejón de Ardoz, y que versan sobre meritocracia y esfuerzo, donde ha hecho hincapié en que "la clave es apostar por más libertad para alumnos, docentes y familias", llenando "de contenidos" y velando "porque se den de forma efectiva", así como por "el derecho de niños y jóvenes a aprender y tener oportunidades y capacidad de elegir para el futuro, sea cual sea su origen".

Entre otras muchas medidas, quiere garantizar las notas alfanuméricas, completar los programas "hasta el último día de clase", garantizar la enseñanza en el aula en su totalidad y no delegando "las explicaciones a simples vídeos", recuperar los exámenes orales y que cuenten para nota, reforzar los planes de lectura y reducir la carga burocrática del profesorado.

Además, ha avanzado que este plan también se preparará para la educación universitaria. Así, Ayuso ha reivindicado que "frente a la ideología" quiere "calidad, rigor científico y libertad".

La dirigente regional ha apostado por "combatir el fracaso escolar, la marginación social, la desigualdad, las drogas o el mal uso de los móviles, y el absentismo". "Se trata de entusiasmar con el colegio y requerir mayor esfuerzo y dar mayor satisfacción. Apostamos por no perder talento y damos herramientas para que los estudiantes encuentren su vocación", ha apuntado, para a continuación incidir en que "la bajada de nivel solo ha llevado a politización, frustración, pérdida de calidad y de oportunidades".

## **EL DEBATE**

### **Los profesores se replantean los métodos de examen tras la llegada de ChatGPT a las aulas**

*Dos docentes analizan pros y contras del revolucionario bot conversacional y su impacto en el ámbito educativo*  
Miguel Ruiz de Arcaute. Madrid 29/01/2023

El lanzamiento de ChatGPT, la revolucionaria herramienta que el pasado 30 de noviembre dejó boquiabierto a medio mundo por su capacidad para redactar textos con un nivel de coherencia, creatividad y rigurosidad inédito hasta entonces, ha suscitado interés, pero también preocupación por el posible uso tramposo que puedan hacer de ella estudiantes y alumnos a la hora de encarar sus trabajos y tareas.

Poco a poco, los casos de fraude fueron aflorando, hasta el punto de que el Estado de Nueva York, por ejemplo, tomó solo unas semanas después del estreno la tajante decisión de prohibir el acceso al *bot* en las redes y terminales de sus escuelas públicas. Pero aunque la irrupción de esta IA ha puesto en guardia a buena parte de la comunidad educativa, los profesores creen, sin embargo, que no quedará más remedio que adaptarse a ella, enseñar a hacer un buen uso de la misma y cambiar, en última instancia, los métodos de examinación para evitar embustes.

Así lo manifiesta, en declaraciones a El Debate, Iolanda Guevara, docente y miembro de la Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas (FESPM), quien equipara el lanzamiento de ChatGPT a lo que supuso el desarrollo de internet durante la década de los 2000 y, posteriormente, los teléfonos inteligentes. Dos herramientas con las que los profesores se han visto obligados a convivir, pero también a repensar sus clases para aprovechar sus ventajas educativas y neutralizar, por el contrario los inconvenientes. «Seguramente el profesor va a tener que acabar siendo consciente de la existencia de esta herramienta y asumir que algunas tareas van a dejar de tener sentido», analiza.

Ella lo ha vivido de cerca con el uso de las calculadoras, aparato que ha convertido en anacrónica la enseñanza manual de según qué tipo de operaciones a los alumnos. Por eso, opina, el cambio de paradigma pasará por hacerle al alumno una serie de preguntas en base a ese trabajo para verificar y contrastar sus resultados. Una especie de «prueba del algodón», de alguna manera, para determinar si el ensayo, redacción o tarea en cuestión lo ha hecho él o la máquina. «Es lo que ya se hace en los tribunales de las oposiciones. Aunque te aprendas como un loro el temario, tienes que pensar, razonar y justificar lo que estás diciendo. Es la forma de comprobar que lo ha entendido», ilustra.

El replanteamiento de los métodos de examinación –incluyendo asimismo más pruebas en el aula y menos deberes o trabajos en casa– es una visión que también comparte Idoia Salazar, profesora de la Universidad CEU San Pablo y experta, de hecho, en IA. Pero para la también investigadora, quien ve más ventajas que inconvenientes a nivel general en la herramienta (agilizando la redacción de informes técnicos o ayudando a un novelista a enfrentarse a un folio en blanco, por ejemplo), «el problema no es ChatGPT, sino como se utilice». Y para mostrarle el camino correcto a los alumnos, dice ella y coincide Guevara, es necesario hacer una labor pedagógica al respecto en las aulas.

«Es como los móviles. Aunque puede haber situaciones en las que se deba restringir su uso, yo estoy en contra de la medida tomada, por ejemplo, en Italia, donde se han prohibido por norma dentro del recinto escolar. Es poco educativo, porque hay muchas aplicaciones interesantes para resolver cuestiones de matemáticas que hasta ahora hacíamos a mano», valora Guevara, profesora de alumnos de ESO. En España, la regulación de los teléfonos recae en cada centro y solo tres comunidades (Madrid, Galicia y Castilla-La Mancha) han decidido restringirlos por decreto salvo para usos pedagógicos.

#### *Optimismo*

¿Cuáles son, entonces, los inconvenientes, si es que los hay? «Lo importante, creo yo, es no agobiarse, no tener la sensación de que la máquina viene a sustituirnos, que sabe más cosas que nosotros, porque la figura del profesor va a seguir siendo igual de importante», llama a la calma, en un alarde de optimismo. «Tal vez nos cueste adaptarnos. En la Federación, de hecho, ya hemos recibido mensajes de profesores que nos han hecho llegar sus inquietudes respecto a la herramienta. Y, en ese sentido, la forma de abordar la relación con

ChatGPT podría ser un buen tema de discusión en unas jornadas de debate o formación del profesorado», reflexiona Guevara.

Aunque la herramienta es fácil de usar, accesible y, lo más importante, gratuita, la versión beta actual solo es capaz de escribir el equivalente a poco más de un folio. Esto cambiará, recuerda Salazar, con el lanzamiento de un próximo formato de pago, sin límites de uso ni extensión y, es de suponer, mucho más completo. Pero la experta, igual de optimista que su colega, se muestra también confiada en que, al igual que ya existen herramientas para detectar plagios, en el futuro se crearán otras para comprobar si un texto ha sido elaborado o no por la IA, algo que, hoy por hoy (salvo que la máquina cometa errores de bulto), resulta imposible de comprobar.

Y aunque aún es pronto para atisbar el alcance real que tendrá el *software* sobre las aulas (y, por ende, en el resto de campos), Guevara resume su postura con una frase que toma prestada de Stephen Hawking: «La inteligencia es la habilidad de adaptarse a los cambios». La artificial, por su parte, hace tiempo que ya lo hace.

# EL PAIS

## ChatGPT es solo el principio: la inteligencia artificial se lanza a reorganizar el mundo

*Una revolución tecnológica avanza. Mostramos qué es capaz de hacer la nueva IA generativa —que crea textos e imágenes a partir de órdenes—, y retratamos su posible impacto en la vida cotidiana, el mercado laboral, la educación o la relación entre las grandes potencias*

KIKO LLANERAS/ANDREA RIZZI/JOSÉ A. ÁLVAREZ. 29 ENE 2023

Si se le pregunta al sistema de inteligencia artificial ChatGPT cómo será la revolución tecnológica que abanderará, lo primero que contesta es que aquella “está en marcha y se espera que tendrá un significativo impacto en muchos sectores”. Después, el programa señala que “su potencial es vasto, pero también plantea inquietudes éticas”. La respuesta refleja bien el consenso mayoritario entre expertos.

Hace dos siglos que Mary Shelley escribió *Frankenstein* y hace décadas que los seres humanos trabajan para desarrollar en la vida real la inteligencia artificial. Pero, posiblemente, esta nunca se había colado en la cotidianidad de tantas personas como desde el lanzamiento, hace dos meses, de ChatGPT, un programa que es capaz de entender nuestras órdenes en forma de texto y responder de vuelta.

Se trata de una herramienta en su infancia, todavía con fallos, pero con un potencial enorme, que ha dejado atónitos a muchos. ChatGPT, además, es solo la primera onda de una explosión mayor: la inteligencia artificial (IA) ha dado un salto adelante y exhibe capacidades impensables hace una década. Satya Nadella, presidente y CEO de Microsoft, dijo el día 18 en el Foro de Davos que asistimos al “aflorar de un conjunto de tecnología completamente nuevo que será revolucionario”. Cinco días después, su empresa anunció una segunda inversión en OpenAI, los creadores de ChatGPT, por valor de “miles de millones de dólares”. La revolución a la que apunta Nadella puede afectar —con extraordinarios beneficios y algunos riesgos— a casi cualquier ámbito de la vida, desde nuestro trabajo al sistema educativo; de la competición entre Estados a nuestra definición del arte. “La IA reorganizará el mundo”, concluía un informe de 2021 de la Comisión Nacional de Seguridad sobre IA de EE UU.

### ¿QUÉ HACE ESTA NUEVA TECNOLOGÍA?

Quizá ha sentido ya los primeros temblores. En los últimos meses, se han popularizado modelos enormes de IA generativa que, entrenados con datos ingentes, son capaces de crear textos precisos e imágenes espectaculares. Probarlos ayuda a entender su promesa. ChatGPT no se parece a buscar en Google, porque maneja el lenguaje con otra soltura. Si se le pregunta quién es Barack Obama, lo escribirá:

Barack Obama es expresidente de Estados Unidos. Ocupó el cargo durante dos mandatos, de 2009 a 2017. Fue el primer presidente afroamericano de la historia de Estados Unidos. Durante su presidencia, puso en marcha la Ley de Asistencia Sanitaria Asequible, también conocida como 'Obamacare', y supervisó la operación que acabó con la muerte de Osama bin Laden. También trabajó para mejorar las relaciones con Cuba, Irán y otros países.

Generado por [ChatGPT](#)

Pero, además, puede dialogar. Entenderá si le decimos que queremos la explicación escrita para que la entienda un niño de 10 años y con emojis.

Barack Obama fue el líder de Estados Unidos durante 8 años (2009-2017). Fue la primera persona negra en ser el líder de América □. Ayudó a la gente a conseguir seguro médico □ y se aseguró de que un hombre muy malo (Osama bin Laden) que hizo daño a mucha gente fuera capturado y castigado □. También intentó ser amigo de otros países □.

Generado por [ChatGPT](#)

Es fácil imaginar aplicaciones. ¿Y si Alexa o Siri fueran más inteligentes? O si se pudiese conversar con el portátil. Podríamos pedirle a Word —de viva voz— que resumiera este artículo. O decirle a una página web: no veo bien la letra, hazla grande. A ChatGPT ya se le puede hacer preguntas difíciles y obtener respuestas. Por ejemplo, una pareja que se va a divorciar podría pedirle consejo sobre cómo contárselo a su hija pequeña.

Es importante hablar con su hija sobre el divorcio de manera clara, honesta y delicada. Es posible que ella tenga preguntas o sentimientos difíciles, así que es importante estar disponible para escuchar y responder a sus preguntas. Asegúrese de que entienda que el divorcio no es su culpa y que ambos padres la aman y siempre estarán presentes en su vida. Es importante tratar de mantener una comunicación abierta y una relación positiva con su ex pareja para ayudar a su hija a adaptarse a los cambios.

Generado por [ChatGPT](#)

No es difícil atisbar un futuro peculiar. Alguien puede usarlo de ayuda: “Tengo 80 años y no entiendo Instagram, ¿me lo explicas?”.

Instagram es una plataforma de redes sociales que permite a los usuarios compartir fotos y vídeos con sus amigos y seguidores. Imagínatelo como un álbum de recortes virtual en el que puedes compartir fotos de tus nietos, tus viajes y tu vida diaria con tus amigos y familiares. Los usuarios también pueden interactuar entre sí dando 'me gusta' y comentando las publicaciones, y pueden seguir a otros usuarios para ver sus publicaciones en su propio feed personal. Es una forma de estar conectado con la gente, tanto cerca como lejos.

Generado por [ChatGPT](#)

Es evidente que *ChatGPT falla*. No es un producto acabado, como subrayó en Twitter uno de sus creadores, Sam Altman: “Es increíblemente limitado, pero lo suficientemente bueno en algunas cosas como para crear una engañosa impresión de grandeza [...] Sabe mucho realmente, pero el peligro es que es rotundo y erróneo una fracción significativa del tiempo”. Señala una de sus limitaciones graves. Como dicen los expertos, ChatGPT alucina, se inventa respuestas y no distingue lo que es real y lo que solo lo parece. Pero hay que recordar que estamos en sus albores. En Davos, Nadella señaló que el programa avanza con un “desarrollo no lineal”, a gran ritmo, y demuestra “una capacidad emergente”.

En los próximos meses se esperan sucesores para ChatGPT, desde su siguiente iteración, GPT-4, hasta las reacciones de rivales como Google, que presentará Sparrow de la mano de Deepmind. Ese laboratorio, propiedad de la gran tecnológica desde 2014, es responsable de varios éxitos recientes. En 2015, presentó la primera IA capaz de vencer a un jugador profesional de Go, y en 2022 consiguió el mayor logro científico de la disciplina: Deepmind usó una inteligencia artificial para predecir la estructura de todas las proteínas conocidas, algunas esenciales para entender enfermedades devastadoras como el alzhéimer o el párkinson.

Las inversiones de Microsoft o Google no son algo aislado ni espontáneo, sino la continuación de una década de movimientos. Allá por 2010, una tecnología antigua que no había despegado —las redes neuronales— acumuló una serie de avances que multiplicaron su potencial. Detrás vino la inversión

Es una tecnología con credencial científica. Tres pioneros —Yoshua Bengio, Geoffrey Hinton y Yann LeCun— recibieron en 2019 el premio Turing, el llamado Nobel de la computación, y en 2021, junto con Demis Hassabis, se llevaron el Princesa de Asturias. Las aplicaciones que ahora llegan son la plasmación práctica de aquellas ideas embrionarias, como las ondas de una detonación que ahora nos alcanza.

Se espera un aluvión de herramientas. Muchos programadores ya usan Copilot, un asistente virtual que escribe código; y una popular aplicación de notas, Notion, ha incorporado otro para resumir textos, traducir y proponer ideas.

Hay herramientas para crear imágenes. Por ejemplo, cualquiera puede pedirle a la IA de Midjourney una ilustración. Basta una orden: “Dibuja un niño pequeño vestido con un abrigo rojo, de pie y de espaldas a la cámara, mirando una gran pantalla de *streaming* con un marco abstracto futurista, hecha con un pincel de carboncillo digital e inspirada en otra imagen de Fran Pulido, nuestro ilustrador”.

Y es solo un ejemplo; estas herramientas dibujarán lo que se les pida —de hecho, limitar lo que hacen es un asunto a regular, para proteger derechos a la propia imagen o de propiedad intelectual—. Aceptan las órdenes del usuario para generar luego las imágenes correspondientes.

Estos modelos de IA generativa han aprendido de manera automática a partir de grandes cantidades de datos. Por ejemplo, DALL-E se entrenó analizando parejas de imágenes y sus descripciones. Configuró sus miles de millones de parámetros iterativamente, de la mejor manera posible para ganar a un juego sencillo: dada una imagen, y una lista de posibles descripciones, acertar cuál es la correcta.

En 2023 se esperan avances también en vídeo y audio. “La IA está a las puertas de incorporarse a los asistentes de voz que tenemos en casa y en el móvil. La distancia entre la inteligencia conversacional de chatGPT y los errores y atascos constantes de Alexa o Siri ha dejado de ser sostenible: el usuario ha probado una tecnología mejor”, nos decía Carmen Torrijos, responsable de IA en Prodigioso Volcán. “En cinco años deberían haberse convertido en algo más cercano a un asistente personal, con más conocimiento sobre el mundo y las circunstancias del usuario, cruce inteligente de datos, proactividad, naturalidad”.

Javier López, cofundador de Erasmusu e inversor en *startups*, lleva meses dedicado a entender esta tecnología, que distingue de otras tendencias como crypto o el Metaverso: “La IA no tiene que prometer nada, te proporciona ya, ahora, herramientas potentísimas de todo tipo: desde generar cualquier imagen que tengas en mente hasta crear un relato de la nada describiéndole una sinopsis. Y esto hablando únicamente de las IA

generativas que han saltado a la palestra en 2022: en realidad la IA está ya impactando en todos los campos del conocimiento humano: ciencia, medicina, ingeniería, matemáticas, física, etcétera”.

### **¿QUÉ IMPACTO TENDRÁ?**

La inteligencia artificial tiene un potencial enorme, pero también traerá las disrupciones inherentes a ciertas tecnologías transformadoras. Va a alterar nuestras vidas, ya tan digitalizadas. Lanzará una carrera tecnológica y otra empresarial. Puede modificar los equilibrios geopolíticos y hasta nuestras ideas sobre qué es la creatividad. La UE, primera entre los grandes actores globales, ya desarrolla una legislación en la materia, que pretende definir aplicaciones que crean un riesgo inaceptable, como un sistema gubernamental de evaluación ciudadana parecido a lo que impulsa China, y que, por tanto, se prohibirían; aplicaciones de riesgo elevado, como escaneos de currículos que pueden conducir a discriminación, y en consecuencia sujetas a especiales autorizaciones; y las demás, para las que regiría un entorno regulatorio liberal. A continuación repasamos algunas implicaciones del cambio que se vislumbra.

#### **Vida cotidiana: una nueva interfaz hombre-máquina**

Hace años que los algoritmos se multiplican aunque no los veamos. Los usa Netflix para recomendar series, Red Eléctrica para predecir la energía que será necesaria mañana o Ikea para anticipar los pedidos y organizar su flota de camiones. Pero la nueva inteligencia artificial será más palpable.

Una novedad de la IA generativa es que maneja lenguaje humano. Primero, entiende las palabras de sus usuarios de un modo más profundo que un buscador y otras tecnologías anteriores. En su entrenamiento han interiorizado, y conectado entre sí, conceptos como alegre, avestruz, trap o decimonónico; saben qué es resumir o explicar; pueden razonar en cierto sentido. Y segundo, pueden responder con código o con palabras. Es un cambio trascendental. “Se puede convertir en la principal interfaz que tenemos en nuestra interacción con las máquinas”, resumió, de forma esclarecedora, el ministro delegado para la transición digital de Francia, Jean-Nöel Barrot, también en Davos.

Quizá el futuro es pedirle al ordenador lo que queremos. Decirle a una tienda web que buscamos un traje azul, pero ese no, de verano, y como los de cierto actor, que no nos sale el nombre pero que apareció en esta película de robar casinos. Si en el futuro uno lee este artículo en la aplicación de EL PAÍS, quizá podremos pedirle que lea en alto e interrumpirle para que te aclare dudas: “¿Qué es eso de Davos?”.

La inteligencia artificial promete asistirnos también al crear. Le diremos a Google Docs que ponga los títulos grandes y en negrita; a Excel que añada una columna con la población de cada municipio; y a Photoshop que haga más amable la expresión de la persona en la foto.

“Estas inteligencias artificiales están demostrando que saben adivinar las intenciones del usuario expresadas de formas difusas y con poca concreción”, explica Victoriano Izquierdo, responsable de Graphext, una aplicación para hacer análisis de datos sin necesidad de programar. “Unido al estilo conversacional de ida y vuelta, donde hay oportunidad de especificar y aclarar dudas, mejora mucho la experiencia que se tenía hasta ahora con interfaces similares”.

#### **Mundo empresarial/laboral**

La carrera está lanzada. No solo ingentes inversiones fluyen para alimentar el desarrollo de sistemas AI, sino que empresas de distintos sectores empiezan a prepararse para absorber en sus mecanismos de funcionamiento las nuevas tecnologías. Jean-Marc Ollagnier, responsable de Accenture Europa, comentaba en una reciente entrevista con este periódico que la próxima década representará, a su juicio, una revolución empresarial de mayor envergadura que todos los cambios vividos desde 1945, con la IA como uno de los grandes elementos de cambio.

La nueva tecnología promete ampliar capacidades y productividad con notables consecuencias en el mercado laboral: se crearán nuevos puestos de trabajo, otros experimentarán una metamorfosis en su desempeño, y otros más desaparecerán, ya innecesarios.

Se intuye, además, una novedad: por primera vez en la historia de la humanidad se podrían automatizar tareas creativas. Las que hacen falta para resolver problemas complejos, redactar, dar consejos, resumir o poner ejemplos. Por eso, los efectos laborales de esta IA apuntan a puestos más cualificados que en olas anteriores. “Nos hemos acostumbrado a la idea de que los avances tecnológicos han causado la pérdida de algunos puestos de trabajo de mono azul, y ahora inquieta bastante la perspectiva de que se pueden perder puestos de cuello blanco”, afirmó en Davos Nicole Sahin, presidenta ejecutiva de G-P, una plataforma global que ayuda en procesos de contratación.

“Es posible que en el futuro en vez de tener cinco ingenieros escribiendo código, hará falta solo uno muy bueno que revise lo que produce una herramienta AI”, señaló Sahin. Otros entornos laborales podrían asistir a fenómenos parecidos. El CEO de BuzzFeed comunicó esta semana al personal de este medio de noticias y entretenimiento la intención de recurrir a OpenAI, el creador de ChatGPT, para desarrollar algunos contenidos, y las acciones de la compañía se dispararon al conocerse la noticia). Puede imaginarse el uso de instrumentos AI en despachos legales, aprovechando su capacidad de controlar el amplio ámbito de la legislación y jurisprudencia. El etcétera es potencialmente muy largo. “El impacto es bastante impredecible. Pero lo que está claro es que todo acelera a la velocidad de la luz”, concluyó Sahin.

“Sin duda tiene importantes implicaciones para el trabajo”, dijo el ministro francés Barrot. “Pero yo no estoy en el bando de los pesimistas. Creo que estas tecnologías, si cobran impulso, permitirán a los seres humanos

reorientar su atención sobre otras tareas". Si un profesor de universidad puede usar un asistente virtual para enviar correos electrónicos, o para recoger bibliografía de un tema, quizá tendrá más tiempo para investigar, diseñar experimentos o reflexionar.

Priya Lakhani, fundadora y responsable de Century Tech, una plataforma de aprendizaje que usa IA, presentó una visión dual: "En una escala de 1 a 10, el riesgo es en nivel mínimo para cualquiera que tenga una actitud y posición profesional que facilita el aprendizaje constante; es máximo para cualquiera que esté en un país o en una organización que no se preocupa de cómo esta tecnología puede ser disruptiva. Estos avances pueden amplificar la brecha digital".

Como la primera fase de la revolución digital, la IA puede crear nuevos negocios y empleos. Hoy el vídeo digital emplea a mucha más gente que en la era analógica —como demuestran cinco minutos en YouTube—. Pero aunque la ganancia neta fuese positiva, eso no evitó que muchas personas perdieran su trabajo en la transición. Las tareas de recualificación y acompañamiento para quienes afronten dificultades serán determinantes en configurar el balance final.

### **Educación**

En el ámbito de la educación, como en otros, se sobreponen perspectivas alentadoras y problemáticas. El acceso libre a ChatGPT ha desencadenado una alerta acerca de la posibilidad de que los alumnos resuelvan sus deberes o exámenes recurriendo a la máquina. El trapeo tiene múltiples efectos negativos, como dificultar la evaluación precisa del alumno —esencial para ayudarlo en su recorrido— o alterar procesos competitivos —por ejemplo, para becas al mérito, etcétera—.

Incluso sin llegar al extremo de la trampa, estos sistemas plantean el reto de alejar a los seres humanos de mecanismos mentales fundamentales en el desarrollo del intelecto, como afinar la capacidad de pensamiento a través de la escritura. ¿Qué se pierde si se practica menos? La pérdida de habilidades cognitivas por la aparición de un proceso artificial tampoco sería un fenómeno nuevo, como recuerda Carmen Torrijos: "Nos enseñan a sumar, restar y multiplicar a pesar de que existen las calculadoras desde hace muchos años. A cierta edad empezamos a usarlas, y progresivamente perdemos habilidad para el cálculo mental, pero nunca a un nivel que nos dificulte la vida".

En paralelo, hay un enorme potencial educativo precisamente a través del impulso de la IA a programas de aprendizaje. Podrán ayudar a los profesores en sus tareas, aliviándoles en praxis sin valor añadido, o acompañar a los alumnos en su recorrido de crecimiento. Por ejemplo, cabe pensar en las clases particulares y la desigualdad que introducen —los hogares ricos gastan hasta cinco veces más en ellas. Una inteligencia artificial accesible puede reducir esa brecha, si sirve para crear tutoriales y libros adaptativos, mejores para el estudio autónomo, o tutores virtuales que respondan las preguntas de cada niño.

Lakhani, de Century Tech, consideró en Davos que es el momento de impulsar un cambio en los sistemas educativos. "Hay educadores que se fijan en la fuerza de empoderamiento y capacitación que esto representa; otros, escépticos, que están aterrorizados por efectos colaterales. Creo que es necesaria una reflexión compartida entre profesionales del sector y legisladores para alejar cada vez más el sistema de modelos mnemónicos y dirigirlo más a la construcción del espíritu crítico", apuntó.

Una limitación de ChatGPT es que a menudo devuelve información incorrecta o difícil de verificar. Otras herramientas de IA enfrentan esa dificultad. Perplexity, por ejemplo, responde preguntas en lenguaje natural y añade enlaces con las fuentes de sus afirmaciones.

### **¿Por qué Putin invadió Ucrania en 2022?**

En 2022, el presidente ruso Vladimir Putin invadió Ucrania en una escalada de la guerra ruso-ucraniana, que comenzó en 2014 <sup>[1]</sup>. El pretexto de Putin para la invasión fue "desmilitarizar y desnazificar" Ucrania <sup>[2]</sup>, aunque carecía de fundamento. La invasión causó decenas de miles de víctimas y desplazó a millones de personas <sup>[1]</sup>. Desde febrero, Putin se ha encontrado con que Ucrania es un adversario muy diferente de lo que esperaba, ya que ha demostrado aptitudes para el trabajo en equipo y la resistencia <sup>[3]</sup>.

Generado por [Perplexity AI](#) y traducido por [DeepL](#)

### **Equilibrios geopolíticos**

Todo apunta a que la IA tendrá un papel muy relevante en el futuro, y será, por tanto, un factor de peso en el músculo con el que cada país podrá actuar en la arena internacional. Esta tecnología "será fuente de enorme poder para las compañías y los países que las aprovechen", señalaba un informe de la Comisión Nacional de Seguridad sobre Inteligencia Artificial de EE UU.

De entrada, porque el control de estas tecnologías generará riqueza. En Davos, Nadella señaló que en este ámbito está aflorando ya la nueva generación de plataformas, entendidos como servicios transversales —tal y como lo son los grandes buscadores, redes sociales o nubes digitales— con un enorme potencial de negocio. En cascada, procederá la prosperidad generada por quienes sabrán aprovechar mejor las tecnologías.

Pero la IA definirá también otros balances de fuerzas. Será un elemento relevante, por ejemplo, en el desarrollo de las Fuerzas Armadas. La perspectiva de robots soldado que combatan de forma autónoma sigue lejana y nadie se plantea de momento el inquietante escenario de entregar a la IA la activación de un ataque nuclear. Pero los principales ejércitos del mundo estudian desde hace tiempo cómo ir incorporando en sus actividades esta tecnología.

La IA afectará al equilibrio no solo en los dominios clásicos de riqueza y capacidades militares. También puede elevar los riesgos de ataques híbridos, interferencias y otras acciones insidiosas. Campañas de desinformaciones, ciberataques, recolección de datos, reconocimientos faciales y otras actividades que ya tienen un impacto significativo podrán desarrollarse con mayor capacidad y agudeza, tanto para agitar la vida democrática como para consolidar el control interno de regímenes autoritarios.

La carrera es reñida. “China posee el poder, el talento y la ambición de superar a EE UU como líder mundial en IA en la próxima década si las dinámicas actuales no cambian”, alertaba el citado informe. Es también en este contexto en el que deben verse las restricciones que EE UU impone a la exportación de ciertos productos tecnológicos al país asiático: dificultar su avance en sectores estratégicos como la IA. Mientras, al igual que en la carrera digital, la UE parece en situación de retraso.

### **CONCLUSIÓN**

Dice el informe de la Comisión Nacional de Seguridad de EE UU que no hay referencias históricas para calibrar el impacto de la inteligencia artificial. Sugiere, sin embargo, que estamos ante algo más que un gran hallazgo tecnológico, una transformación de escala mayor, del tipo que describió Edison al hablar de la revolución eléctrica: “un campo de campos [...] contiene los secretos que reorganizarán la vida del mundo”.

Hay quienes miran a este cambio potencial con gran optimismo; otros contemplan con inquietud los potenciales riesgos. Elon Musk ha manifestado en repetidas ocasiones su convicción de que en algún momento los robots serán capaces de hacer mejor que los seres humanos cualquier empleo. Esto puede implicar un enorme avance de la productividad —cumplir el sueño de un mundo sin trabajo— y también una enorme disrupción. Requeriría, apunta Musk, sistemas universales de renta garantizada. También un nuevo sentido de la vida.

## **El Periódico** DE EXTREMADURA

### **Clases particulares: la educación se expande más allá del horario lectivo**

*El 47% de los hogares con menores las usan para reforzar o ampliar conocimientos. Las familias destinan hasta 300 euros al mes a clases no regladas para sus hijos*

Rocío Cantero. Cáceres | 29-01-23

Las clases particulares son una realidad en el 47% de los hogares y los datos evidencian una diferencia notable que acentúa este gasto en el caso de los hogares con alumnos que acuden a escuelas concertadas y también en las rentas más altas. Lo pone de relieve el reciente informe de Esade *Educación en la sombra en España*. En los centros concertados invierten en el refuerzo académico de los hijos el doble que los públicos; y en la proporción de familias que lo hacen hay casi cuatro puntos de diferencia: son el 46,5% de los alumnos de la red pública y el 50,1% de la concertada.

En cuanto al desembolso, mientras las familias que llevan a sus hijos a centros concertados gastan de media unos 300 euros en estas clases particulares, el dispendio para las familias de la educación pública baja a 236 euros; no hay gran diferencia. En la privada (en Extremadura el nivel de Bachillerato de los centros concertados), este gasto se dispara por encima de los 600 euros de media.

Las razones por las que cada familia contrata estas clases también son muy diferentes, según cita el estudio. Las clases de idiomas son las que, en general, sobresalen sobre el resto de materias curriculares a la hora de pagar atención fuera del horario lectivo; suponen el 46% del gasto, frente al 35% que representan las materias curriculares o las clases de arte, que no superan el 16%. Aun así, y en eso incide también, dos de cada tres euros van destinados a «ampliar y perfeccionar» materias no curriculares (idiomas y arte) mientras que un euro estaría orientado a «reforzar y recuperar». De nuevo el estudio distingue ahí entre los alumnos de la pública y la concertada. En el caso de la red pública, alrededor del 40% de los alumnos recibe clases particulares de las materias centrales del currículum escolar y lo hacen el 30% de los estudiantes de la concertada.

Atendiendo a la renta, los hogares con una economía más desahogada son los que más invierten en estas clases destinadas a ampliar conocimientos; mientras que las familias con menor poder adquisitivo realizan este gasto para evitar que los niños se queden atrás. «El gasto en los hogares más ricos, eso sí, triplica el de los hogares más pobres», apunta el estudio, que señala la necesidad de evaluar el impacto que tiene en la calidad y la igualdad educativa.

#### *Problemas en la base*

Quienes imparten estas clases discrepan sobre las razones que llevan a las familias a demandar esta formación de apoyo, aunque coinciden en que hay un problema «en la base». «En ocasiones solo pasa que no

tiene una técnica de estudio. No lo aprenden porque no saben cómo estudiarlo y hay que guiarles en eso», dice Ramón Sánchez Barquero, graduado en Magisterio y profesor de clases particulares. Otra formadora con más de 30 años de experiencia en educación no reglada considera, en todo caso, que hay «un fallo en el sistema educativo». «Te encuentras a alumnos de segundo de Bachillerato que no tienen base de matemáticas porque se les ha ido permitiendo superar los cursos con esa asignatura sin aprobar; y claro, llegas a ese nivel y el profesor da por hecho que sabes todo lo anterior», dice.

Desde la Federación regional Extremeña de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (Freampa), apuntan a que el aumento constante de las clases particulares atañe, directamente, a los padres, que consideran importante ese refuerzo ante la dinámica convencional del curso.

«Lo importante no es cuánto gastamos en estas clases, sino qué tipo de clases estamos pagando; si son de refuerzo o son por otras cuestiones», dice Maribel Renjel, presidenta de Freampa. Ella destaca que sobresalen las clases de idiomas y que «dos de cada tres euros se destinan a ampliar conocimiento y solo uno a clases de refuerzo». «Creo que los padres somos ahora más exigentes que en generaciones anteriores y estamos dispuestos a invertir todo y más en la educación de nuestros hijos», valora.

Por un lado Renjel reconoce un contexto social en el que «los padres están ahora mejor formados, pero tienen menos tiempo para ayudar a sus hijos»; aunque también cree que el estudio («hay que valorarlo en su justa medida», matiza en varios momentos) evidencia la necesidad de «contar con más personal docente para reforzar esas asignaturas que les cuestan a nuestros hijos para que no exista una distinción entre quienes pueden pagar unas clases particulares y quienes no pueden hacerlo» y reconoce que la pandemia ha puesto «en jaque» a un sistema educativo que «compite» con las clases particulares y la atención personalizada.

«La confianza en el sistema educativo no se ha perdido, pero es cierto que hay que trabajar en buscar la excelencia dentro de él, para que no se rentabilice la educación, que es un derecho. Y a su juicio eso pasa por tener más programas de apoyo y más profesores de refuerzo». Pero cree que también habría que abordar otro modelo de políticas educativas «que multipliquen los itinerarios para transformar la educación en una carrera en la que todos los alumnos ganen».

En la academia Aprendo abordan de forma integral el fracaso escolar, desde la psicopedagogía a las distintas materias que alumno necesita reforzar. «La educación se ha devaluado cada año más. El sistema no ofrece herramientas suficientes y necesarias a la mayoría de los alumnos, y las becas que el estado ofrece vienen a reconocer que el centro necesita una ayuda que no puede prestar el sistema», explica Pablo Serrano, Licenciado en Económicas, profesor y responsable de este centro de Cáceres. Es cierto que la pandemia ha marcado un punto del inflexión del que tratan de recuperarse: «Muchos que cerraron entonces no volvieron a abrir y los que seguimos notamos una caída de alumnos que tratamos de recuperar», cuenta. No se han alcanzado aún las cifras previas a la pandemia pero este año sí está siendo ya bueno. «En el mes de enero debería estar todo lleno tras ver los resultados de la primera evaluación. Ahora no, pero es cierto que se nota un repunte importante ya para febrero», cuenta.

«Lo que también notamos es que ya no se buscan clases para la excelencia; se busca salvar los muebles y con alumnos con un nivel muy bajo», afirma; y eso atribuye a la caída de alumnos: «antes venían algunos a no bajar las notas, ahora lo hacen si la familia se lo puede permitir».

En ese cambio de tendencia también influye, asegura, los cambios en las últimas reformas educativas: «empieza a calar la idea de que no pasa nada por suspender una asignatura si pueden pasar de curso con hasta cuatro suspensos», lamenta. «Eso ha devaluado nuestro trabajo, y si lo unes con la subida de los precios y la inflación... Hay quien se lo piensa mucho para contratar unas clases (62 euros al mes por dos horas a la semana) o quien en lugar de cuatro horas contrata tres, que es lo que puede pagar», cuenta.

*Ramón Sánchez, Graduado en Magisterio*

Ramón Sánchez no concibe las clases particulares como un trabajo a largo plazo, pero de momento le permiten complementar lo que gana en un centro de niños con autismo y TDH en Cáceres, «trabajar en lo mío y coger más experiencia», asegura. «Las clases particulares no te permiten vivir. No podría independizarme; yo lo hago porque aún vivo con mis padres y esto me permite ser más independiente hasta que pueda volver a presentarme a las oposiciones en 2024», reconoce.

Este joven de 24 años, graduado en Magisterio en la especialidad de Educación Física da clases ahora a seis alumnos, fundamentalmente de Secundaria y para matemáticas. Se organiza para acudir a casa de cada uno de ellos un día a la semana, «aunque a veces voy los fines de semana si necesitan más ayuda para las recuperaciones», cuenta. Hace tres años que comenzó a trabajar así y el «boca a boca» no ha dejado de traerle alumnos. Cobra entre 8 y 10 euros por hora.

A su juicio hay materias como matemáticas, física o lengua, que necesitan refuerzo porque no lo entienden; pero el problema de base en muchas ocasiones no es que no entiendan los contenidos «sino que no tienen una técnica de estudio» o también que «necesitan que una persona esté detrás de ellos apoyándoles y recordándoles que se tienen que sentar a estudiar». «Me he encontrado con casos en los que solo trabajaban

esa materia el rato que estaban conmigo. Hasta que no vuelvo la semana siguiente no abren más el libro», cuenta. Por eso trata también de hablar con ellos: «a veces lo que necesitan es que les motiven y les guíen, y me gusta hablar con ellos en los descansos que hacemos. Creo que al verme alguien joven, les puedo llegar mejor».

«Con 25 alumnos es difícil enseñar idiomas»

Tiene cuatro décadas de trabajo a sus espaldas y conoce bien dónde se mueve y también lo que motiva que la demanda de sus clases no pare de crecer. «En los centros escolares no se enseña el inglés práctico. Se trabaja mucho la gramática, pero no a desenvolverse en una conversación», dice Jim Mc Cue, profesor de inglés de la academia Caledonia de Badajoz. Eso es lo que les distingue a ellos: «basamos nuestra metodología en la competencia comunicativa y tenemos un máximo de diez alumnos», explica. «Yo entiendo que con 25 alumnos es difícil enseñar bien idiomas porque necesitas dividir el grupo o bien trabajar más horas o con más profesorado; por ese se recurre a un sistema más tradicional, pero menos efectivo», asume. Reconoce que se han producido «cambios importantes» que han mejorado en España el conocimiento de idiomas «pero sigue habiendo una gran diferencia con el resto de Europa». «El sistema educativo falla», apunta. Aun así, la reforma de la ley de universidades de 2008 que obliga a tener un nivel B1 de inglés acreditado para acceder, dio un impulso al sector que no se ha detenido. «La conciencia colectiva de los padres influye también», asume.

En su centro trabajan con todas las edades, aunque es la franja entre 8 y 15 años la que más alumnos les aporta. «Son niños que están empezando con el inglés y sus padres quieren que profundicen, pensando en los exámenes de certificación», reconoce el docente. Cuentan ahora con más de 360 alumnos, aunque han llegado a tener más de 500: la pandemia y la inflación ha detenido el crecimiento de los últimos años. «Lo notamos todas las academias. Es cierto que la situación económica puede llegar a condicionar a las familias porque son clases privadas; pero no tanto en realidad. La mayoría de los padres están dispuestos a asumir un sacrificio económico por la educación de sus hijos», concluye. En su centro pagan 62 euros mensuales por dos horas a la semana.

## noticias de Navarra

### Los sindicatos piden la equiparación salarial de todo el profesorado de Navarra

*Piden en la Mesa Sectorial de Educación que los docentes cobren con efecto retroactivo como los de Secundaria: "A igual trabajo, igual salario"*

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA. | 30-01-23

Los sindicatos de la Mesa Sectorial de Educación, reunida este lunes, han solicitado la equiparación salarial de todo el profesorado de Navarra. Así, en una nota, la UGT explica que ha solicitado nuevamente en la Mesa Sectorial de Educación que se tenga en consideración a todo el profesorado para llevar a cabo la equiparación salarial con el cuerpo de Secundaria y que dicha equiparación cuente con sus correspondientes efectos retroactivos.

El sindicato ya realizó esta reclamación el pasado 20 de enero cuando se publicó la convocatoria para permitir el acceso al cuerpo de Secundaria del profesorado de FP funcionario con titulación, ya que, a juicio de UGT, "la convocatoria es escasa al no permitir el acceso para la totalidad de docentes".

En este sentido, la responsable de Enseñanza del sindicato, María José Anaut, defiende "la máxima de a igual trabajo igual salario" y remarca el recorrido jurídico que puede tener el inicio de este procedimiento, que espera culmine "no sólo con la equiparación salarial de la totalidad del profesorado de FP, sino también con el resto de cuerpos de nivel B como maestros de Artes y de Infantil y Primaria".

En la última Mesa Sectorial de Educación, UGT también ha solicitado que para la próxima convocatoria que afectará al profesorado interino éstos tengan "el mismo tratamiento y cuenten con los mismos efectos retroactivos que para los funcionarios docentes".

Por su parte, desde LAB han denunciado que los y las docentes pertenecientes a los ciclos de primaria y FP cobran menos que quienes imparten clase en secundaria, "injusticia jurídica y pedagógica que nunca ha tenido ninguna lógica, pero ahora, menos que nunca", tras diez años en vigor del Plan Bolonia, que convirtió licenciaturas y diplomaturas en grados, titulación con la que los docentes acceden al mercado laboral.

Por ello se preguntan la razón de la "diferencia y discriminación en los sueldos", y solicitan también la equiparación salarial mediante diferentes complementos, tal y como se realiza en la Comunidad Autónoma Vasca.

#### ACTUALIZACIÓN

Para llevar a cabo esta equiparación salarial es necesario actualizar el Decreto Foral Legislativo 251/1993, ya que es el Estatuto que clasifica a los y las trabajadoras públicas por niveles, algo que LAB lleva años pidiendo al Gobierno Foral.



Hoy más que nunca la lucha es necesaria. Debemos defender con uñas y dientes los servicios públicos, ya que son estos los que garantizan un sistema igualitario y más justo. La lucha por la equiparación salarial entre el personal docente se encuadra de lleno en ese objetivo", animan.

Por otro lado, Steilas ha mostrado su "preocupación" porque la subida estipulada para la Educación Pública en los últimos presupuestos de Navarra "se queda muy corta de mitigar las necesidades del sistema", de forma que Navarra destinará en 2023 un total de 932 millones, el menor aumento de los últimos ejercicios (45 millones).

Constatan que el resultado de esta "desinversión" es por un lado la reducción del 2,5 % de personas trabajando en las aulas este curso y, por otro, que no se ha llegado a recuperar el gasto público por estudiante previo a 2008 ya que el número de escolares sigue creciendo por encima del nivel de inversión.

Ante este panorama, Steilas reclama un aumento de los recursos públicos destinados a Educación y becas hasta situar a Navarra en el 6 % del PIB para acercarla a lugares como Suecia, Bélgica y Dinamarca que invierten entre el 7,2 y el 6,4 %.

Además, reprocha al Gobierno que aumente la financiación a "empresas educativas que se sustentan en una fraudulenta e irreal libertad de elección de centro y dualizan el sistema educativo en dos realidades paralelas con un claro resultado de segregación social".

"Demandamos unos presupuestos suficientes y unas políticas fiscales que asienten el sistema público, hagan frente a la realidad y den cobertura a los retos de un sistema equitativo y plural, digno y fortalecido, que impulse desde el ciclo educativo 0-3 hasta la Universidad, y que acabe con los privilegios de una red solo representativa de unos pocos capaces de pagar sus propias exclusividades elitistas, materialistas y maniqueas", zanzan.

## **el Periódico** de Catalunya

### **Catalunya ensayará un MIR para profesores a partir del curso 23-24**

*El 'Programa de residencia inicial docente' se impartirá de forma piloto a 250 docentes voluntarios con menos de tres meses de experiencia*

*La formación irá a cargo de 85 mentores en 60 centros educativos seleccionados en base a su experiencia y diversidad*

Montse Baraza. Barcelona. 30 de enero del 2023.

Los malos resultados de los alumnos de 6º de primaria y de 4º de la ESO catalanes en las últimas pruebas de competencias básicas fueron un detonante de peso para que el Departament d'Educació activara medidas para revertir esa situación. Una de ellas es la formación del profesorado, considerado un factor clave para el éxito educativo del alumnado. En este marco, la 'conselleria' ha presentado este lunes un proyecto piloto para ensayar una especie de MIR para profesores recién graduados, similar a la residencia que deben realizar los licenciados en Medicina para poder ejercer. Actualmente, 19 de los 27 países de la Unión Europea tienen un programa de prácticas docentes similar.

El proyecto piloto, bautizado con el nombre de 'Sensei. Programa de residencia inicial docente de Catalunya', es el primero de este tipo en todo el Estado, se empezará a aplicar el curso 23-24 y se prolongará hasta el 24-25. Será voluntario y no sustituirá ninguno de los métodos de capacitación y formación actuales. En estos momentos, los futuros profesores estudian o bien grados universitarios o bien, los titulados de especialidades, el máster. En ambos casos, los estudios incluyen prácticas en centros educativos.

Educació ha previsto, para este experimento, 250 plazas: 150 en primaria y 100 en secundaria. El requisito principal para acceder al programa de un año de duración es tener como máximo tres meses de experiencia docente. La idea del Departament es que los profesores que accedan al programa sean 'vírgenes', sin vicios ni hábitos ya creados. "El objetivo es capacitar al profesor que se inicia en la docencia y asentar de forma práctica las seis competencias clave para dar respuesta a los retos del sistema educativo catalán", han insistido desde la 'conselleria'. Esas competencias clave son el conocimiento del contexto educativo catalán, de las prácticas educativas (proyectos, trabajo cooperativo...), gestión del aula, evaluación, gestión socioemocional y desarrollo profesional.

Para Cuevas, este es un elemento decisivo para el futuro desarrollo del trabajo de un docente: "Si en los primeros dos años no consolidan bien competencias como la gestión del aula, será muy difícil que alcancen otras competencias como la digital", ha subrayado.

Mora y Cuevas han subrayado que "los países con mejores resultados educativos y más equitativos tienen programas de residencia inicial docente". "Es clave para mejorar los resultados educativos globales", ha subrayado Cuevas. Asimismo, la 'conselleria' ha destacado como otro objetivo el de contribuir a la satisfacción laboral de los profesores.

Los participantes en esta formación realizarán docencia con apoyo durante media jornada, por la que cobrarán, y la otra media seguirá un programa formativo teórico y práctico que incluirá seminarios, talleres o visitas a otros centros. El aspecto salarial es un extremo que ha suscitado dudas entre los sindicatos que, en principio ven bien el proyecto porque consideran que la formación de los docentes y el acceso a la profesión es un asunto que hay que abordar. "¿Quiénes se podrán permitir renunciar a la mitad del sueldo?", plantea Rosa Maria Villaró, de CCOO.

La formación se realizará en 60 centros seleccionados y la impartirán 85 profesores mentores. Educació elegirá las escuelas e institutos en función de dos elementos: diversidad para incluir, por ejemplo centros de alta complejidad, y su experiencia en innovación educativa. Y a los mentores, a quienes se reducirá hasta un 50% la carga lectiva, se les seleccionará también en base en su experiencia en los nuevos métodos de aprendizaje. Cada mentor se responsabilizará de un máximo de tres alumnos.

¿Podría el Sensei sustituir el máster actual? "Es una opción", ha admitido la secretaria de Transformación Educativa de la 'conselleria', Núria Mora. "Nos lanzamos y probamos este plan. Luego veremos cómo funciona y discutiremos qué hacemos", ha añadido el director general de Innovación, Digitalización, Currículum y Lenguas, Joan Cuevas. La discusión, una vez experimentado el programa, se abordará con el Ministerio de Universidades, que es quien tiene competencias sobre los planes de estudios universitarios.

A la hora de presentar este plan, Mora y Cuevas han defendido la idea de que Educació quiere que "todo el profesorado nuevo reciba la misma formación para dotarles de las mismas competencias". "Habrá que ver si Sensei compensa otras formaciones, pero primero lo tenemos que probar. Después ya hablaremos con el ministerio", ha insistido Cuevas.

El programa piloto costará 11 millones de euros, el 95% de los cuales se financiará con fondos de la Unión Europea. Educació ha cifrado en 160 millones de euros el coste de implantar el Sensei en el conjunto del sistema educativo catalán.

Un órgano de coordinación, en el que participarán los decanos de las universidades catalanas, un grupo de expertos, un grupo técnico de seguimiento y el Consell Escolar de Catalunya analizarán el funcionamiento del programa. Serán los encargados de plantear si el Sensei debe ser obligatorio, como lo es el MIR de los médicos, si puede sustituir al máster y de cómo ampliarlo al conjunto del sistema.

Paralelamente, Educació revisará y actualizará los planes de formación permanente del conjunto del profesorado.

## EL PAIS

### Navarra retira el concierto de bachillerato a los colegios segregadores

*El Gobierno foral ha constatado que el Irabia-Izaga y el Miravalles-El Redín siguen separando a su alumnado por sexo*

AMAIA OTAZU. Pamplona - 30 ENE 2023

El Departamento de Educación de Gobierno de Navarra ha notificado este lunes a los centros de educación diferenciada Irabia-Izaga y Miravalles-El Redín la extinción de los conciertos de la etapa de bachillerato con ambos colegios por incumplir la 25ª disposición adicional de la ley educativa (Lomloe) al mantener separado por sexo al alumnado. De hecho, va más allá de las aulas, puesto que los varones siguen estudiando en las sedes de Irabia y El Redín, mientras que las mujeres lo hacen en Irabia e Izaga. El Gobierno foral renovó este concierto en abril de 2022, pero los centros no han cumplido el compromiso adquirido y el departamento, tras analizar y rechazar sus alegaciones, ha concluido que no cumplen los requisitos para poder concertar y les ha quitado la financiación pública. Así, desde el próximo curso, las familias que quieran inscribir a sus hijos e hijas en esta etapa posobligatoria (17 y 18 años), deberán pagar la cuota privada que establezca el centro.

El departamento detalla que, cuando los centros manifestaron su voluntad de renovar los conciertos, se comprometieron a cumplir con los requisitos establecidos por la ley estatal, que obligan a impartir una educación en la que hombres y mujeres compartan las aulas. No obstante, el Servicio de Inspección Educativa constató el pasado mes de septiembre, al inicio de este curso escolar, que los dos centros mantenían la segregación en las aulas. El departamento inició entonces el procedimiento administrativo, al que ambos centros presentaron sus respectivas alegaciones. En diciembre, se les remitió una propuesta de resolución en la que se les advertía de la extinción de los conciertos en esta etapa, abriendo un nuevo plazo para alegar. No obstante, tras analizar estas segundas comunicaciones de los centros, Educación ha decidido quitarles la financiación pública. En todo caso, no será una extinción inmediata, sino que queda suspendida hasta el próximo 31 de agosto por razones pedagógicas, para no perjudicar al alumnado a mitad de curso.

### Primaria y ESO

En este caso, los colegios no han llegado plantear ninguna solución intermedia y transitoria, como hicieron para mantener el concierto en Educación Primaria (de 6-12 años). En esta etapa, los centros de educación diferenciada apostaron por adaptarse de manera progresiva, sin consultarlo con el departamento: en estos momentos, los dos primeros cursos de la etapa están mezclados, no así el resto. Educación lo ha permitido —aplicando la norma autonómica— ante la imposibilidad de recolocar de un curso para otro en otros centros a todos los menores cuyas familias no puedan o no quieran hacer frente a las nuevas cuotas y para permitir que el alumnado que comenzó sus estudios en estos centros con unas condiciones determinadas (matrícula gratuita y separación por sexos) pueda terminar la etapa de la misma manera. Los dos centros segregados se enfrentarán con toda seguridad a una situación similar en Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de 12 a 16 años) a partir del curso próximo, cuando les toque renovar el concierto público para esta etapa. De hecho, el plazo para solicitarlo ha comenzado este mismo mes de enero.

En el caso del bachillerato, aparte de que los colegios no ha iniciado cambio alguno, el Departamento de Educación navarro explica que ya no se trata de una etapa de educación obligatoria —esta termina a los 16 años— y que la extinción inmediata de la subvención no tiene unas consecuencias significativas, puesto que solo son dos cursos. Además, al ser un número reducido de alumnos, se les puede recolocar a todos, si así lo desean sus familias, en institutos y colegios de la red pública y concertada.

De hecho, los conciertos en la etapa de bachillerato tienen una presencia escasa o anecdótica en buena parte de las comunidades, como Andalucía, Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Castilla-La Mancha y La Rioja, mientras que en Galicia no existe. En Navarra, sin embargo, su presencia es algo mayor por el elevado porcentaje de alumnado que estudia en la red concertada, un 36%. La Comunidad foral solo es superada en este indicador por Euskadi, con más presencia todavía de centros concertados.

## HERALDO

### **Las matriculaciones en FP siguen al alza y este curso se rozan los 27.400 alumnos**

*Crecen un 17% en cinco años y familias y equipos directivos lo atribuyen a la mayor "dignificación" de estos estudios. La última apuesta de Educación son los másteres, que ya tienen 178 inscritos.*

M. SÁDABA 30/1/2023

De "patito feo" a ser una alternativa real. La Formación Profesional (FP) está en boga y para este curso roza ya los 27.400, según los datos facilitados por el Departamento de Educación. En los últimos cinco años ha crecido un 17%, pero este aumento se viene fraguando desde un tiempo antes, y tanto los equipos directivos como las familias lo atribuyen a esa "dignificación" y "apuesta" por estos estudios. Una de las últimas novedades ha sido la implantación de los ciclos de especialización, también conocidos como másteres de FP, que en apenas dos cursos han alcanzado los 178 matriculados.

"Ha habido un cambio de perspectiva. Cada vez la gente valora más que sean unos estudios prácticos y las salidas laborales que ofrecen", detalla Raquel Fidalgo, secretaria de la Asociación de Directores de Institutos de Zaragoza (Adizar). Una opinión que comparten tanto la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado de la Escuela Pública de Aragón (Fapar) como la Federación Cristiana de Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos de Aragón (Fecaparagón), quienes recalca que se ha "dignificado" y "potenciando", "haciendo un mapa de titulaciones que se ajusta a las necesidades económicas y sociales" de la Comunidad.

En estos momentos, hay 11.282 matriculados en un grado medio -al que se accede generalmente tras terminar la ESO-. Apenas son 97 más que el curso anterior, pero si se compara con hace cinco años la diferencia es de casi 1.600. Esta misma tendencia han vivido los grados superiores -cuyo acceso es tras el bachillerato o con un grado medio de la misma familia-, que han pasado de tener 11.132 inscritos en el curso 2017-2018 a los 12.891 actuales.

A este respecto, Fidalgo hace hincapié en el "poco tiempo" que cuesta terminar una titulación. Una FP tiene una duración de dos cursos frente a los cuatros de una carrera universitaria y, en determinados casos, en solo tres años se puede conseguir dos ciclos formativos. "Y muchas veces las prácticas se acaban convirtiendo en un contrato laboral", apostilla.

De hecho, según la DGA, el 85% del alumnado que finalizó en junio de 2021 obtuvo un empleo antes de seis meses, mientras que en un grado medio esta empleabilidad aumentó hasta el 90,51%. Existen, no obstante, diferencias. "Los de la rama industrial tienen muchas salidas", ejemplifica Fidalgo, quien reconoce que muchas veces, pese a las oportunidades laborales existentes, "no hay una alta demanda de alumnado". Por el contrario, los títulos relacionados con videojuegos o sanidad "son más atractivos para los jóvenes".

Y destaca la aceptación que están teniendo los cursos de especialización. El año pasado pusieron en marcha el de Digitalización del Mantenimiento Industrial y apenas tuvo cinco o siete alumnos, pero este año ya se han alcanzado los 14. "Lo hemos puesto de lunes a jueves para hacerlo más atractivo y además dar facilidades a los alumnos, puesto que muchos lo compaginan con su trabajo", especifica. Según los datos del Gobierno de Aragón, hay 26 matriculados en cursos de especialización dirigidos a aquellos que han terminado un grado medio y 152 en los de grado superior. Por su parte, aunque la FP básica también crece, lo hace un menor ritmo y apenas llega a los 3.000 inscritos.

En este sentido, el consejero de Educación, Felipe Faci, destaca el papel fundamental que desempeña la FP en el desarrollo económico y productivo de la Comunidad e incide en la necesidad de adaptar esta formación a los nuevos empleos que se generen en sectores estratégicos como el digital, la logística, la automoción o la agroalimentación.

#### *Una mayor inversión*

Pese a las mejoras sustanciales que ha vivido la FP en los últimos años y la apuesta decidida por ella, Fidalgo lamenta que todavía hace falta un mayor impulso. "Está muy bien implantar nuevos ciclos, pero no se puede quedar solo en eso. La inversión tiene que ser una constante", reclama. Recuerda que con las partidas que reciben cada año da para los gastos del día a día como la compra de pintura o tornillos, pero no para renovar un torno o un vehículo sobre el que hacer las prácticas. "De vez en cuando debería haber un libramiento extraordinario", apunta.

## EL MUNDO

### **La falta de preparación de los profesores españoles en Informática lastra la capacitación de los alumnos**

*Un informe denuncia que los colegios privados dan el doble de formación que los públicos en programación, disparando la desigualdad*

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 31 enero 2023

Todos los empresarios coinciden en que la programación es una competencia clave en la economía y en que los programadores están entre los profesionales más demandados. Pero en las escuelas la asignatura de Informática sigue siendo considerada una materia de segunda, que ni siquiera es obligatoria en todas las etapas educativas. Además, según todos los expertos, se imparte mal y a los docentes les falta preparación. Un informe presentado este martes denuncia que España se encuentra "por detrás" de los países europeos en formación informática y habla de "desigualdades" de competencias entre los alumnos en función de la titularidad del centro educativo.

Porque, según este trabajo, los estudiantes de los colegios privados reciben el doble de formación que los de los públicos en creación y uso de algoritmos, en programación para crear *software*, aplicaciones o juegos y en programación para el manejo de grandes bases de datos. Además, los estudiantes de la privada tienen un 32% más de formación en manipulación de ordenadores a nivel de *hardware* y un 22% en el conocimiento de cómo están diseñados los ordenadores.

Los datos proceden del *Informe 2022* del Observatorio de la Informática en España, un trabajo realizado entre la consultora Deloitte y Code.org, una ONG estadounidense que promueve el estudio de las Ciencias de la Computación en edades escolares. El estudio sostiene que "los centros privados están realizando una mayor apuesta por estos contenidos como valor diferencial y estratégico", mientras que los "públicos no siempre tienen el mismo margen de maniobra ni los mismos recursos para desarrollar una mejor oferta". También las familias con más recursos socioeconómicos "tienden a aportar más importancia al aprendizaje de la informática en Primaria y Secundaria".

El informe también señala que uno de los "principales retos en la aplicación de la Lomloe" es la "falta de formación específica" de los maestros de Primaria, una etapa donde "son generalistas" y "no tienen la formación adecuada" en esta materia. "En Secundaria, la ley permite obtener la habilitación desde una serie de carreras muy diversas, desde Informática a Arquitectura, lo que no significa necesariamente que tengan los conocimientos adecuados para enseñar esta disciplina", añade el informe, que recomienda "capacitar a los docentes, ya que por su formación inicial desconocen estos contenidos".

#### **COMPETENCIA DIGITAL NO ES LO MISMO QUE INFORMÁTICA**

El Ministerio de Educación ha acordado recientemente que todas las CCAA usen el mismo marco de referencia para acreditar la competencia digital de los docentes, pero, en opinión de los informáticos, "ha errado el tiro". "Se está poniendo todo el énfasis en la competencia digital, que son las habilidades para usar los ordenadores, cuando se debe poner el énfasis en la informática, que es una disciplina más social e incluye la resolución de problemas, el razonamiento lógico, la inteligencia artificial, la programación", explica a EL MUNDO Faraón Llorens, tesorero de la Sociedad Científica de Informática de España (SCIE) y catedrático de Ciencia de la Computación e Inteligencia Artificial de la Universidad de Alicante.

"El Ministerio no lo está haciendo como debería. Las sociedades científicas y las universidades le hemos ofrecido nuestra colaboración y no nos han hecho ni caso. Están haciendo buena formación en competencia

digital pero no en informática. No existe la didáctica de la informática en los planes de estudios", añade Jesús Ángel Velázquez, vocal de Educación de la SCIE y catedrático de la Universidad Rey Juan Carlos.

Elena Gorostiza, responsable de Alianzas Internacionales de Code.org para Europa, Medio Oriente y África, hace un resumen del estado en que ha quedado la asignatura de Informática: "El Gobierno ha hecho un pequeño intento de introducir algunos módulos en Primaria para la formación de los alumnos, pero son papel mojado porque los profesores no están preparados para darlos. Al llegar a Secundaria hay algo más, depende de las CCAA. En Bachillerato había una asignatura que han quitado y ahora es opcional. Pero esto es tan importante como Lengua o Matemáticas. Los alumnos deberían aprenderla como asignatura troncal y por eso se debe formar a los profesores desde ya".

#### **OBLIGATORIA DESDE PRIMARIA**

En la presentación del estudio ha participado Fátima Báñez, presidenta de la Fundación CEOE, que ha recordado que "nueve de cada 10 empleos van a estar tocados por la digitalización" y ha defendido que "el momento de aprendizaje significativo para que una persona empiece a tomar decisiones es entre los 12 y 15 años". También ha intervenido María Benjumea, presidenta de South Summit, que ha insistido en que "el papel del profesor es determinante y lo importante es cómo se imparte esta enseñanza".

Todos han coincidido en que "hay que capacitar a los profesores" y formarles con "criterios claros y homogéneos", así como en la necesidad de convertir la asignatura de Informática en obligatoria desde Primaria y hacer posible un pequeño pacto de Estado que recoja esta obligatoriedad.

"La ministra Pilar Alegría dice que está convencida, la quiero mucho y es muy amiga amiga, pero todavía este tema no está en el BOE", ha advertido el ex dirigente del PSOE Eduardo Madina, ahora socio de la consultora Harmon y también presente en el encuentro.

## **EL DEBATE**

### **El Gobierno Vasco dejará de financiar a los centros que separen a los alumnos por sexos**

*Esta vez, las Comunidades periféricas aplican con gusto una ley estatal como la LOMLOE, que prohíbe explícitamente la segregación de estudiantes en razón de su género*

Roberto Marbán. Madrid 31/01/2023

El Gobierno vasco acaba de anunciar que deja de financiar a partir del próximo curso a los centros que separen a sus alumnos por sexo, según su consejero, Jokin Bildarratz. Su departamento ya ha dado a conocer su decisión a los seis colegios que lo siguen aplicando.

Bildarratz se ha escudado tanto en la vigente ley educativa estatal, la LOMLOE –en esta materia, los nacionalistas no tienen problemas en recurrir a las leyes que rigen para todo el Estado– como al pacto educativo alcanzado el año pasado en el Parlamento Vasco, que establecía una serie de condiciones para que los centros privados puedan recibir financiación pública a través del sistema de conciertos.

#### *Sin concierto para ellos*

Aunque el consejero no ha precisado las etapas concretas en las que se aplicará esta medida ni la fórmula exacta a través de la que se llevará a cabo, ha añadido que su Ejecutivo ya ha trasladado a los seis centros que en el País Vasco siguen separando a los alumnos por sexo que el Ejecutivo autonómico «no puede admitir y no va a concertar con centros que separen por género».

«No entendemos que quepa concierto alguno con centros que separen por género», ha reiterado. En la misma línea, ha afirmado que puede «entender que haya familias que piensan que debe haber separación [por sexos]», pero que lo que no es comprensible es que una administración pública «tenga que financiar» a los colegios que aplican un sistema de este tipo.

#### *El caso navarro*

Justo un día antes, Navarra abría la veda.

El departamento de Educación del Gobierno de Navarra notificó el lunes a dos centros educativos privados, Irabia-Izaga y Miravalles-El Redín, de su decisión de extinguir los conciertos educativos de la etapa de Bachillerato.

A pesar de las alegaciones, el Ejecutivo navarro entiende que ambos centros han incumplido la disposición adicional 25ª de la LOMLOE, que acaba de entrar en vigor.

## ***Orientaciones para el cambio educativo: ¿Situaciones de aprendizaje o aprendizaje situado?***

*La nueva ley escolar incluye conceptos novedosos que, más que propósito nominal, tratan de dirigir transformaciones que precisan la adecuación de la formación docente inicial y continua*

ANTONIO MONTERO ALCAIDE. 31 ENE 2023

Las reformas educativas suelen acompañarse de conceptos simbólicos que se asocian, o dan identidad, a la naturaleza de los cambios pretendidos. Referir el aprendizaje —o la evaluación— competencial continúa siendo un rasgo distinto de la reforma más reciente, si bien la incorporación de las competencias al sistema educativo español tiene lugar con la Ley General de Educación (2006). La continuidad de ese elemento distintivo del currículo, ante las modificaciones o supresiones que han afectado a otros en el devenir de las reformas —como los estándares de aprendizaje evaluables, de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación, 2013—, es buena prueba de su significación. Esta, por otra parte, se sostiene en marcos de referencia adoptados en recomendaciones de la Unión Europea, con la perspectiva de estrategias y planes de educación y formación que se suceden en las últimas décadas. Por tanto, nada novedoso hay en la consideración de las competencias educativas, si bien se estiman, con la reforma de la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (2020), de manera más operativa, al establecerse tanto perfiles competenciales de los logros del alumnado, esperados al concluir las etapas, como competencias específicas de las áreas y materias directamente relacionadas con aquellos. Sin embargo, las competencias mantienen animado, a veces de manera impropia, el debate educativo, con confusiones que no logran despejarse, ya que las interpretaciones o posicionamientos están bastante determinados por férreas “culturas profesionales” docentes. Basta enunciar la falsa dicotomía entre competencias y contenidos, y la asimilación de estos a la memorización o el academicismo, para contar con solo una de las cuestiones que generan controversia.

Con la reciente reforma, además de esta reedición competencial del debate educativo, acaparan protagonismo las denominadas situaciones de aprendizaje, en tanto que orientaciones o recomendaciones, de carácter metodológico y didáctico, favorecedoras de la adquisición de competencias educativas. Y este nuevo concepto simbólico agudiza todavía más los posicionamientos. Dos cuestiones pueden ser, entonces, objeto de atención: una es la entidad curricular de las situaciones de aprendizaje, y otra la imprecisa y ambigua caracterización de su naturaleza.

En el primer caso, interesa advertir que la regulación actualmente vigente de la Ley Orgánica de Educación considera, como elementos del currículo, para cada una de las enseñanzas, los siguientes: objetivos, competencias, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Sin embargo, las enseñanzas mínimas, cuya fijación corresponde al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, a fin de asegurar la formación común y la validez de los títulos correspondientes, consideran los aspectos básicos de los elementos anteriores, excepto en el caso de los métodos pedagógicos. No es difícil encontrar la razón, ya que no deben prescribirse, sino recomendarse, las orientaciones didácticas.

Revisados los elementos del currículo y cuáles se regulan, prescriptivamente, en las enseñanzas mínimas, cabe preguntarse por la entidad de las situaciones de aprendizaje. Precisamente en el desarrollo acometido de las enseñanzas mínimas, en los correspondientes reales decretos de las distintas enseñanzas, las situaciones de aprendizaje se definen como “situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas”. Y esta ordenación de las enseñanzas, en distintos anexos, prescribe, con carácter de regulación básica, los perfiles competenciales de las etapas, así como las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos de las distintas áreas o materias. Sin embargo, esos mismos reales decretos, en las disposiciones referidas al “título competencial”, atribuyen carácter básico a la totalidad de los contenidos con una única excepción: los anexos referidos a las situaciones de aprendizaje.

En tal sentido, el carácter básico se aproxima, de modo general, al de las normas con que el Estado debe asegurar una común base normativa. Es propio, por tanto, de las regulaciones directamente vinculadas con los títulos competenciales del artículo 149.1 de la Constitución, por los que el Estado tiene la facultad de fijar las bases que regulan una materia, y a las comunidades autónomas corresponde el desarrollo normativo de las mismas. De ahí que la regulación de las enseñanzas mínimas establezca que, “para la adquisición y el desarrollo, tanto de las competencias clave como de las competencias específicas, el equipo docente planificará situaciones de aprendizaje en los términos que dispongan las administraciones educativas”. De modo que los correspondientes anexos de las enseñanzas mínimas, con respecto a las situaciones de aprendizaje, tienen el carácter de orientaciones “con el fin de facilitar al profesorado su propia práctica”.

Consideradas las dos etapas de la enseñanza básica (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria), aunque las situaciones de aprendizaje también figuren en la Educación Infantil y el Bachillerato, estas se relacionan con metodologías didácticas que tengan al alumnado como agente de su propio aprendizaje, además de facilitar centros de interés que permitan la construcción de los conocimientos de forma autónoma y creativa, a partir de los propios aprendizajes y experiencias. Asimismo, se atribuye a las



situaciones de aprendizaje el carácter de herramientas eficaces para integrar los elementos curriculares de las distintas áreas o materias, mediante la realización de actividades significativas, generalmente vinculadas a la resolución de problemas. Han de considerar asimismo las situaciones de aprendizaje los contextos y la realidad del alumnado, con una creciente complejidad de las tareas, cuya realización propicie la adquisición de aprendizajes relevantes y la aplicación a contextos cercanos a la vida cotidiana, mediante una transferencia que resulta de la articulación coherente de los conocimientos, las destrezas y las actitudes. La formulación de objetivos claros y la integración de distintos saberes básicos son aspectos característicos, también, de la formulación de situaciones de aprendizaje. Del mismo modo que los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, cuya entidad merece una atención específica.

Así las cosas, es manifiesto el carácter metodológico y didáctico de tales situaciones. Y, por ello, no se arriesga al sostener que resultan muy próximas a la que se considera como teoría del aprendizaje situado y comunidad de práctica, formulada a principios de los noventa del pasado siglo. Entre sus postulados destaca la consideración de los contextos que sitúan el aprendizaje del alumnado, la utilidad del trabajo cooperativo en una comunidad de participantes, la implicación activa del alumnado en la adquisición y construcción del conocimiento, el aprendizaje práctico de este para su aplicación útil, la decisiva importancia del “contexto situacional” a fin de facilitar la adquisición de conocimientos, o situar el pensamiento en problemas reales cuya resolución activa el proceso de aprendizaje. Desde una perspectiva más general, la comunidad de práctica destaca que las interacciones educativas, de distinta naturaleza y en función de los contextos asimismo comunitarios, contribuyen al “capital social” derivado de la adquisición de conocimientos con esta perspectiva.

Con lo antedicho se estima la segunda cuestión formulada sobre la naturaleza de las situaciones de aprendizaje. Directamente relacionadas con el ámbito didáctico y de los métodos pedagógicos. Aunque, en el desarrollo que acometen las administraciones educativas, para el establecer el currículo de las enseñanzas en sus ámbitos de competencia, las situaciones de aprendizaje se aproximan en ocasiones a cometidos de planificación y, de algún modo, sustituyen a las hasta ahora conocidas como unidades didácticas — particularmente, las de carácter interdisciplinar—. Con ello, también se prescriben tales situaciones, ya que dejan de ser, en sentido genuino, orientaciones metodológicas. Alejandro Tiana, entrevistado recientemente en este periódico como coautor del nuevo sistema de aprendizaje, daba a entender algunas razones: “Introducimos ‘situaciones de aprendizaje’ porque en la escuela estamos muy acostumbrados a utilizar términos que están cargados de contenido, incluso inconscientemente, como tareas, ejercicios, prácticas... Y estos términos a veces llevan a hacer más de lo mismo”. Luego, más que propósito nominal, se trata de orientar cambios que precisan, asunto mayor, la adecuación de la formación inicial y continua para la docencia.

La ambigüedad del concepto de situación de aprendizaje—ya planificación de la enseñanza, ya recomendaciones metodológicas— ha llevado a nuevos conceptos, como el de “unidades de programación” dentro de las cuales puedan incluirse una o varias situaciones de aprendizaje, pero conviene que estas últimas no se desdibujen y adopten su principal naturaleza: aspectos didácticos que facilitan la adquisición de aprendizajes significativos, relevantes y transferibles, con especial consideración de los contextos y situaciones que propician tanto la adquisición como la aplicación de los conocimientos. De manera especial en la educación obligatoria, cuyo carácter educativo y social resulta tan determinante como no pocas veces desplazado.

*Antonio Montero Alcaide es inspector de Educación y profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.*

## INFORMACIÓN DE ALICANTE

### **Preocupación entre los institutos para afrontar el gasto de calderas en gasoil**

*Las facturas se disparan hasta los 5.000 euros frente a los poco más de 2.000 del año anterior. Educación afirma que "pilota" el gasto de cada centro para aportar dinero extra en cuanto haga falta*

Victoria Bueno. 31-01-23

“El coste de la caldera este curso está siendo tremendo. Si no nos amplían la dotación económica desde la Conselleria de Educación, ya veremos cómo llegamos”. Es el sentir general de los equipos directivos de institutos de Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional donde a pesar de tratar de reducir los consumos en lo posible, ven con preocupación cómo sigue subiendo la factura de gasoil mientras los fondos de Educación no aumentan.

## *Calderas*

Entre los centros de Secundaria con instalaciones más antiguas la situación es todavía más acuciante, ya que a calderas más deterioradas con continuas facturas de arreglo se suman techos más altos y orientaciones hacia el norte que no favorecen el necesario ahorro de energía.

“Se nos ha estropeado la caldera, solo va solo por días y por fases y cuando no funciona solo ventilamos lo justo”. Así se expresan en otro de los centros consultados, donde la factura únicamente por combustible para calentar las aulas superará ampliamente los 5.000 euros este año, según calculan, “casi el doble” que el anterior.

Desde otro instituto en similares circunstancias, aunque ubicado algo más hacia el interior de la provincia, apuntan que solo pueden poner a medias la calefacción a consecuencia de una avería. Pero que en cualquier caso la factura de gas estimada en este centro ha alcanzado los 10.500 euros en un solo mes, afirman, tal y como se detalló en el transcurso de un reciente consejo escolar.

## *Ventilación*

La ventilación de las aulas exigida para combatir el covid, pese a haberse relajado de manera significativa, sigue constituyendo una preocupación entre el personal docente por evitar contagios masivos de virus, de forma que, aunque se limita bastante especialmente estos días de más frío, al menos se procura abrir las ventanas durante el tiempo de patio o recreo.

“La asignación económica para los centros no crece en proporción a las necesidades y mantenimiento que exigen, sobre todo los más antiguos. Es muy costoso”, recalcan en otro de los centros.

Llenar las calderas en los institutos ha pasado de costar 3.000 euros a 4.000 en un abrir y cerrar de ojos, por lo que se opta por minimizar el encendido y cerrar las ventanas en lo posible, a excepción del término de la jornada para iniciar el día siguiente con una puesta en marcha de calderas con bastante antelación a la llegada de los estudiantes, al menos una hora antes tal y como apuntan para tener las instalaciones templadas en cuanto entran a clase.

## *Crédito*

“Esperábamos aguantar pero mucho me temo que habrá que pedir un crédito extraordinario a la conselleria”, añaden desde otro de los institutos donde también han sufrido un aumento de costes desde los 2.500 a 3.000 euros hasta los 5.000 y 6.000 euros este año.

Los institutos ajustan temperaturas y tiempos de uso para racionalizar al máximo el consumo energético, hasta el punto de reducir de los 15.000 kilovatios el curso pasado a los 9.000 ahora, mientras que la factura ha aumentado hasta en 1.000 euros en casos de este tipo. Son datos de uno de los centros más pequeños, que no imparte Formación Profesional y donde dejan abierta la puerta del aula para la ventilación o, como mucho, una de las ventanas. “Solo ventilamos lo imprescindible. El coste extra tendrá que asumirlo Educación”, sopesan en otro instituto.

Solo los menos, entre los institutos consultados por este diario en toda la provincia, admiten contar con cierto remanente como para poder ir “soportando” el gasto con la dotación ordinaria de la conselleria.

El gasto energético en los colegios lo cubre cada uno de los ayuntamientos donde están ubicados, y aunque ventilan algo más que en los institutos, también han reducido esta medida porque, según confiesan, el agobio por el coronavirus también ha disminuido. Sí coinciden en señalar la responsabilidad que trasladan entre los alumnos por limitar consumos.

## *Garantías de gasto*

Desde la Conselleria de Educación recuerdan que las instrucciones de ventilación de las aulas son las mismas que el curso pasado, y los centros “saben cómo desplegarlas”. Añaden que se repartieron su día 8.000 purificadores de aire con filtros Hepa “que pueden servir en cualquier momento”.

Los responsables educativos afirman que “el confort climático de los centros educativos y la eficiencia energética ha sido y es una prioridad de la Conselleria de Educación desde que el Botànic llegó al Consell en 2015” y que se demuestra en las obras acabadas de nueva construcción, reformas y ampliaciones “en 171 centros de la provincia de Alicante desde 2015 hasta ahora, actualmente en marcha en 42 en los que se han incluido actuaciones de eficiencia energética -luces led, cambio de puertas y ventanas, calderas eficientes, climatización óptima de interiores vinculada al aislamiento, orientación de los espacios y ventilación cruzada y la apuesta firme por la instalación de placas fotovoltaicas-.

Y en paralelo subrayan que desde la dirección territorial en Alicante “se han renovado en los últimos años decenas de calderas sustituidas por otras de alta eficiencia energética”.

Los gastos de funcionamiento de los institutos públicos aseguran que están “garantizados para asegurar su funcionamiento” y que cada cuatrimestre o en forma de aportación extraordinaria, se suman fondos al centro que lo precise. “La dirección general de Centros está atenta a cualquier dificultad añadida en los institutos por el incremento de la factura energética. Para ello, pilota los gastos de funcionamiento de cada IES y en el momento que detecte que un centro tenga necesidad de fondos extra para pagar la calefacción o la luz, se le aportará el dinero que precise”.

Además con el programa 'ZERO, energía de proximidad' de instalación de placas fotovoltaicas en las cubiertas de los institutos prevén un "ahorro de 6,9 millones de euros en la factura de la luz anualmente" y el alumnado verá en sus institutos "el ejemplo concreto de una gestión sostenible de los recursos energéticos", concluyen.

## europapress.es

### Colegios segregados por sexo de Asturias y La Rioja mantienen el concierto mientras que la mayoría de CCAA se lo retira

*El Gobierno vasco, el último en retirar conciertos: "No entendemos que quepa concierto alguno con centros que separen por género"*

MADRID, 1 Feb. (EUROPA PRESS) –

Colegios que segregan a sus alumnos por sexos de Asturias y La Rioja continúan siendo concertados, mientras que la mayoría de comunidades autónomas ha retirado la financiación pública a los centros que no sean mixtos, tal y como establece la LOMLOE.

En concreto, en Asturias mantienen el concierto el Colegio de Fomento Peñamayor, que en Infantil es mixto y desde Primaria femenino; y el Colegio de Fomento Los Robles, que es masculino. Aunque este año se tiene que revisar el concierto, la Consejería de Educación asturiana ha informado a Europa Press de que por el momento no se está estudiando que se les vaya a retirar la financiación pública. No obstante, la Consejería ha recordado que hace unos años trató de quitar el concierto a los colegios que segregaban por sexos pero la retirada finalmente no se realizó, por lo que ambos colegios de Fomento continúan recibiendo dinero del Gobierno de Asturias.

Por su parte, la Consejería de Educación de La Rioja justifica que el colegio de la región que segrega a sus alumnos por sexos mantiene el concierto debido a un convenio firmado por el Partido Popular en 2019 y "blindado por seis años". Por ello, el Gobierno riojano no tocará los conciertos, al menos, mientras siga en vigor dicho convenio.

Por otro lado, el Gobierno vasco ha anunciado este martes que dejará de financiar a partir del próximo curso escolar a los centros educativos que separen a los alumnos en función de su género. El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha explicado que su departamento ya ha dado a conocer esta decisión a los seis colegios que siguen aplicando esta forma de segregación escolar. El consejero vasco ha recordado que tanto la jurisprudencia del Tribunal Constitucional, como la vigente ley educativa estatal (LOMLOE), la orden autonómica sobre conciertos, y el pacto educativo alcanzado el año pasado en el Parlamento Vasco establecen una serie de condiciones para que los centros privados puedan recibir financiación pública a través del sistema de conciertos. "No entendemos que quepa concierto alguno con centros que separen por género", ha reiterado.

#### NAVARRA RETIRA EL CONCIERTO A DOS COLEGIOS SEGREGADOS

Un día antes, este lunes, el departamento de Educación del Gobierno de Navarra remitió a los centros educativos Irabia-Izaga y Miravalles-El Redín la notificación de la extinción de los conciertos educativos de la etapa de Bachillerato en ambos colegios.

El Gobierno foral ha señalado que "en el caso de la etapa de Bachillerato no resulta posible la prórroga del concierto, como sí se hizo con la extinción del concierto de Educación Primaria el curso pasado en estos mismos centros, puesto que la norma habilitante para ello, la ley foral 11/1998, sólo permite la prórroga hasta la finalización de las enseñanzas obligatorias que el alumnado esté cursando y la etapa de Bachillerato no es enseñanza obligatoria".

Tras la tramitación del correspondiente procedimiento, en abril de 2022 se renovó el concierto para las etapas de Educación Infantil y Bachillerato a los centros privados Irabia-Izaga y Miravalles-El Redín, ya que ambos centros manifestaron en sus respectivas solicitudes cumplir con todos los requisitos exigidos en la Resolución 489/2021, de 28 de diciembre, de la directora general de Recursos Educativos y, concretamente, en la disposición adicional 25ª de la Ley de Educación.

Sin embargo, el Gobierno foral ha señalado que al comienzo del presente curso escolar se constató por el Servicio de Inspección Educativa del Departamento de Educación que los citados centros, en la etapa de Bachillerato, mantenían al alumnado separado en razón de su género. Considerando que esto podría suponer un incumplimiento de la disposición adicional 25ª de la ley educativa, en el mes de septiembre de 2022 el departamento de Educación trasladó a ambos centros el acta levantada por el citado Servicio a los efectos de que realizaran alegaciones.

#### RUEDA: "NO VA A HABER APOYO ECONÓMICO A CENTROS QUE SEGREGUEN"

La semana pasada, el presidente de la Xunta de Galicia, Alfonso Rueda, confirmó que no habría más fondos públicos para colegios que separen a los niños y a las niñas. "No va a haber apoyo económico a centros que segreguen por sexos", sentenció.

"Ya lo dijimos. La ley lo establece y por lo tanto no se van a renovar", insistió el presidente gallego en rueda de prensa, antes de confirmar que "no va a haber apoyo económico" a estos colegios.

Baleares también aprobó a finales de 2022 un nuevo decreto de conciertos educativos, que se aplicará a partir del curso 2023-2024 y que deja fuera a los colegios que segreguen a sus alumnos por sexos. Actualmente solo hay un centro concertado en esta comunidad autónoma que separa a sus alumnos por sexos, el Aixà-Llaüt. Este centro vinculado al Opus Dei ganó varias sentencias judiciales que permitieron mantener el concierto, pero en base a la legislación anterior. Ahora, el nuevo decreto se adapta a la 'Ley Celaá' (LOMLOE). El concierto actual caduca en septiembre, por lo que si el colegio mantiene su modelo, no podrá seguir siendo concertado.

En 2021, el conseller de Educación de la Generalitat catalana, Josep GonzálezCambray, anunció que el Govern no iba a renovar el concierto a los once centros educativos catalanes que, hasta entonces, segregaban por sexo. El conseller defendió que la administración pública debe velar por que las escuelas "estén libres de cualquier tipo de discriminación, sea por sexo, origen, lengua, religión o situación socioeconómica para evitar aumentar los estereotipos y el sexismo.

En Cantabria, dos centros pertenecientes a la misma institución, uno que era masculino y otro femenino, tuvo que retirar la segregación por sexos para renovar el concierto para el curso 2022-2023, por lo que actualmente todos los colegios concertados de esta comunidad son mixtos.

Además, en las Islas Canarias no hay ningún colegio concertado que separe a sus alumnos por sexo, por lo que todos los centros de estas islas son mixtos.

# EL PAIS

## Un fallo informático deja a 65.000 alumnos de 4º de la ESO sin hacer la prueba piloto de evaluación

*La Comunidad de Madrid adjudicó un contrato "de emergencia" para el desarrollo del 'software' digital a una empresa externa por 824.736 euros en noviembre de 2020*

BEATRIZ OLAIZOLA. Madrid - 01 FEB 2023

"Desde las nueve y veinte de la mañana estamos intentando acceder a la plataforma para realizar el examen y ninguno de los alumnos lo ha conseguido". Es uno de los mensajes que intercambiaron decenas de directores de institutos públicos, privados y concertados de la Comunidad de Madrid el pasado jueves. Unos 65.000 estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) debían presentarse al simulacro de la prueba de evaluación externa, un examen de competencias básicas para alumnos de primaria y secundaria que no se convocaba desde 2019. Era la primera vez que se hacía en formato digital. La plataforma escogida fue e-valuM, un *software* para el que el Gobierno regional invirtió 824.736 euros en noviembre de 2020 y cuyo desarrollo adjudicó a una empresa externa. Profesores y estudiantes trataron de acceder a la página durante más de una hora. Sin éxito. El servidor había caído y tuvo que suspenderse la prueba.

"En una hora recibí unas 150 quejas. Directores desesperados porque no funcionaba nada y sin saber qué hacer", cuenta por teléfono Esteban Álvarez, presidente Adimad, la asociación que agrupa al 80% de los equipos directivos de los centros de secundaria de Madrid. Docentes y alumnos se preguntaban qué había pasado en redes sociales y colgaban fotografías y vídeos de la página web colapsada. El enfado iba en aumento y se extendía por todos los institutos de la región. "No ha habido ninguna explicación ni comunicación. La administración nos dijo que había caído el servidor, después de estar una hora esperando. Nada más", critica Álvarez.

Una portavoz de la Consejería de Educación explica que están "analizando el desarrollo de la prueba piloto para evaluar la capacidad del sistema informático, detectar posibles fallos y corregirlos de cara a que el día de la celebración se pueda llevar a cabo sin ninguna incidencia". Tras el análisis, prevén organizar otro simulacro "en próximas fechas".

La presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, adelantó el pasado septiembre que en el curso 2022-2023 se retomaban las pruebas externas de evaluación. Las últimas se celebraron en abril 2019 con los alumnos de 6º de primaria, que son los que ahora cursan 4º de la ESO. Estaban concebidas para hacerse de forma presencial y en papel, y debido a la pandemia de la covid-19 tuvieron que interrumpirse. Este año, serán también en abril y los estudiantes tendrán que examinarse de Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Matemáticas e Historia. La novedad: se desarrollarán en formato digital, por lo que se anunció una prueba piloto para el 26 de enero. A las nueve y media de la mañana, todos los chavales de 15 o 16 años de la región debían estar delante del ordenador para completar el simulacro de examen. Al mismo tiempo.

Para ello, los cerca de 800 centros donde se va a hacer la evaluación tuvieron que organizar muchas cosas muy rápido: suspender la jornada lectiva durante unas horas, dividir a los profesores para hacer turnos de vigilancia en los exámenes, distribuir ordenadores para que cada alumno tuviera uno, separarlos por turnos porque no había dispositivos para todos, repartir las credenciales para acceder al sistema e informar a las familias. "Fue un desastre. Después del trabajo previo, que pase esto es impresentable. Una falta de profesionalidad y de previsión intolerables", se queja Álvarez.



El 13 de noviembre de 2020, la Comunidad de Madrid adjudicó un contrato de emergencia para crear una “plataforma digital de evaluación para las etapas educativas de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato” a la empresa ODEC (Centro de Cálculo y Aplicaciones Informáticas, S.A) por 824.736 euros. El plazo de ejecución era de 20 días hábiles y la memoria para justificar el proyecto recogía la “necesidad inmediata e imprescindible” de disponer de “una herramienta digital única” para hacer los exámenes. “Se ha convertido en una prioridad absoluta y de cobertura inmediata para el sector educativo”, añadía el texto. El motivo, la pandemia y la posibilidad de que se decretara un nuevo confinamiento que impidiera realizar evaluaciones de forma presencial, como ocurrió en mayo y junio de ese mismo año. La puesta en marcha de la plataforma no se anunció hasta febrero de 2021, y tres meses más tarde todavía no se había aplicado en los colegios.

“La Comunidad ya tiene una plataforma educativa pública, que es Educamadrid. Sí, está muy limitada, pero optan por externalizar una prueba que ha resultado ser un fracaso, en vez de impulsar una estructura que ya existe”, critica Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CC OO de Madrid. El 5 de octubre de 2020, la Dirección General de Infraestructuras de la Consejería de Educación y Juventud solicitó una inspección educativa para valorar la necesidad de diseñar una plataforma informática para la realización de exámenes a distancia a través de ordenador. La conclusión fue la siguiente: “La plataforma Educamadrid, mediante los procedimientos descritos arriba, puede garantizar la realización de ejercicios y pruebas con alto grado de fiabilidad”. Dos meses antes, el Gobierno regional ya firmó, vía declaración de emergencia, un contrato de servicios del currículo digital con Editorial Planeta e Informática El Corte Inglés por 14.544.280,34 euros. También un segundo contrato de plataforma web de biblioteca con Odilo Tid por 2.555.520 euros.

Entonces, UGT y CC OO, afeaban que no se hubiera convocado un concurso público y se declarase de emergencia cuando el problema existía desde marzo de ese año. “Lo hacen por la vía rápida, pero luego tardan dos años en hacer un trabajo y el primer intento es un fracaso. Hoy es un simulacro, pero mañana es algo más serio. Un despilfarro de dinero para que luego nada funcione”, añade Galvín. La última semana de 2022, la Comunidad de Madrid publicó la convocatoria de un contrato de servicios para el “mantenimiento de la plataforma de evaluación de los aprendizajes e-valuM” por 307.301,28 euros.

## **EL DEBATE**

### **Madrid sospecha que el Gobierno infla sus datos de abandono escolar: «El INE tiene sus antecedentes»**

*Madrid registró una tasa del 13,2 %, algo que levanta dudas en el Ejecutivo autonómico: «No guarda ninguna correlación con la serie histórica»*

Roberto Marbán. Madrid 02/02/2023

La Comunidad de Madrid sospecha que el INE ha inflado su tasa de porcentaje de abandono escolar. El dato del 13,2 %, que les adjudica el Instituto Nacional de Estadística en la última EPA ha sorprendido a los dirigentes del PP madrileño. Así, el consejero de Educación y Universidades, Enrique Ossorio, ha enviado una carta a la ministra Pilar Alegría donde expone sus dudas de que se haya producido un «desajuste» en el muestreo que carece de una explicación «lógica».

En la misiva, el también vicepresidente del Gobierno autonómico madrileño encuentra «sorprendente» el mencionado porcentaje, ya que no guardaría «ninguna correlación» con la «serie histórica».

Para colmo, añaden los responsables madrileños, se observan «bruscos altibajos» en la comparativa de estas tasas por trimestres: del 12,8 % en el primer trimestre, al 7,8 % del segundo, pasando por el 16,9 % del tercero hasta acabar en el 15,6 % del cuarto «sin que haya ninguna circunstancia excepcional que lo justifique».

*Vuelco en Madrid*

En la rueda de prensa posterior al Consejo de Gobierno, Ossorio ha deslizado ante los medios que el INE, a cuya directora, Elena Manzanera, también ha remitido la misiva, «tiene antecedentes peculiares», como sucedió «con los datos de empleo y la inflación». «Yo prefiero pensar que es un error pero con este Gobierno que tenemos... en fin», ha dicho.

Al hilo, ha deslizado su duda por que en algunas autonomías en las que había «altísimas tasas de abandono escolar» los datos ahora son «buenísimos» mientras se da un «vuelco» al dato de Madrid, que cumplía «antes que las demás regiones» los objetivos marcados por la Unión Europea, como fueron el margen del 15 % o el 10 %.

*El INE, bajo la lupa*

El INE se ha visto envuelto en polémica en los últimos tiempos. El anterior presidente, Juan Manuel Rodríguez Poo, fue cesado tras varias controversias con el Ejecutivo. Al cargo llegó la actual dirigente, Elena Manzanera, que se apresuró para que el organismo corrigiera –para mejor– el dato del PIB de 2021.

Precisamente, desde la llegada de la nueva presidenta, el instituto se ha visto afectado por las críticas en relación a algunos datos como la inflación o el paro, que siempre salían favorables a los intereses de Moncloa.

## europapress.es

### UNED abre el segundo plazo de matrícula para Grados, Másteres y Microtítulos para el curso 2022-2023

MADRID, 2 Feb. (EUROPA PRESS) –

UNED ha abierto el segundo plazo de matrícula para Grados, Másteres y Microtítulos del curso 2022-2023, según ha informado la institución que, desde este jueves 2 de febrero hasta el 10 de marzo ofrece la posibilidad de matricularse por primera vez o ampliar el número de asignaturas del segundo cuatrimestre. Esta ampliación de matrícula ofrece, a aquellos estudiantes que se matricularon a principio de curso, la posibilidad de asumir más asignaturas que las inicialmente previstas, así como para los nuevos estudiantes la oportunidad de iniciar sus estudios y poder conseguir la titulación de formación superior que desean.

En el segundo cuatrimestre pueden matricularse de un Grado o Grado Combinado los estudiantes nuevos en la UNED; los que han empezado este año en la UNED y se han matriculado de al menos 36 créditos; y el resto de estudiantes de esta universidad con un mínimo de 30 créditos matriculados.

En un Máster pueden matricularse estudiantes admitidos en preinscripción del curso 2022-2023, sin matricular y con la autorización de la Comisión Coordinadora del máster; estudiantes matriculados con un mínimo de 20 créditos del primer periodo de matrícula 2022-2023; y estudiantes matriculados, independientemente de los créditos, que como máximo les faltan dos asignaturas para concluir el plan de estudios más el TFM y han sido autorizado por la Comisión Coordinadora del máster.

Por su parte, los Microtítulos, una enseñanza propia de la UNED, facilitan la adquisición de nuevas competencias para poder responder a los rápidos cambios sociales y tecnológicos.

Más de 200.000 estudiantes confían cada año en la UNED y disfrutan de un sistema de aprendizaje innovador que combina la docencia online y el acompañamiento presencial soportado por una plataforma tecnológica multidispositivo en constante evolución, gracias a la integración de la Inteligencia Artificial. Con ella, la UNED ofrece un modelo flexible y adaptado a las necesidades individuales de cada uno de sus alumnos, mientras potencia el aprendizaje activo y aporta calidad a la enseñanza.

---

## THE CONVERSATION

### ¿Cómo se va a notar la implantación de la LOMLOE en el aula?

*Estefanía Hita Egea. Docente y formadora de profesorado experta en tecnología educativa y liderazgo., Universidad Internacional de Valencia*

La llegada de LOMLOE a las aulas ha recuperado el habitual debate entre un tipo de educación más tradicional y el enfoque competencial con el que la nueva ley quiere transformar la manera de enseñar.

Además, viene acompañada del laberíntico trabajo de concreción curricular y de integración de las diferentes competencias clave y específicas que permita a los docentes reorientar las prácticas educativas para el desarrollo de situaciones de aprendizaje competenciales.

El nuevo paradigma educativo deja a un lado el proceso memorístico del aprendizaje para dar paso a metodologías activas que permitan fomentar el espíritu crítico, la autonomía, la cooperación o la motivación, entre otras.

El perfil de salida del alumno, uno de los elementos más novedosos de la ley, es, sin duda, el eje central en el que deben confluir los diferentes elementos curriculares que, en consecuencia, deben marcar las prácticas educativas que se llevan a cabo en las aulas, algo positivo a nivel teórico, pero no tan fácil de llevar a la práctica.

*Implantación en el aula*

Una de las mayores novedades de LOMLOE es la irrupción de las situaciones de aprendizaje que, según el Ministerio de Educación, “representan una herramienta eficaz para integrar los elementos curriculares de las distintas materias mediante tareas y actividades significativas y relevantes para resolver problemas”.

Estas situaciones de aprendizaje deben estar contextualizadas, es decir, deben estar vinculadas con la vida real y, en ellas, se deben trabajar los diferentes saberes de forma competencial. Además, la elaboración de un

producto final es clave en este tipo de trabajo, el cual los alumnos van “fabricando” desde que arranca la situación de aprendizaje planteada.

En consecuencia, el día a día en el aula se transforma: pasamos de aulas donde los alumnos miran hacia delante y el profesor explica desde una pizarra, a aulas donde los alumnos trabajan de forma cooperativa y el docente se encuentra en movimiento, guiando estos aprendizajes y comprobando que, realmente, los alumnos están aprendiendo.

#### *Competencias digitales*

Otro de los enfoques de la normativa es “conceder un papel central al desarrollo de la competencia digital” y para ello se hace hincapié en la necesidad de integrarlas de forma eficaz en los procesos de aprendizaje.

Por tanto, las nuevas tecnologías (internet, dispositivos, programas y aplicaciones informáticos) se convertirán en un elemento clave para impulsar el aprendizaje. Los alumnos aprenderán a utilizarlas de forma correcta y eficaz para resolver problemas, mejorar sus habilidades de comunicación y ampliar su conocimiento.

Para ello, contarán con robots, impresoras 3D u otros dispositivos electrónicos que, a partir de ahora, serán parte del mobiliario del aula.

El aprendizaje, por tanto, se convierte en un proceso reflexivo y constructivo, donde el alumno crea el conocimiento partiendo de lo que previamente ya conocía. Los alumnos se enfrentarán a diferentes tareas que les resulten interesantes y que, estimulando su motivación, generen un aprendizaje significativo.

#### *¿Cómo se evalúa?*

No podemos olvidar que LOMLOE también trae novedades a nivel de evaluación, y en su artículo 20 señala que “la evaluación del alumnado será global, continua y formativa, y tendrá en cuenta el grado de desarrollo de las competencias clave y su progreso en el conjunto de los procesos de aprendizaje”.

¿Qué conlleva este cambio? En primer lugar, se deja atrás un modelo basado únicamente en exámenes para incluir el uso de un amplio abanico de instrumentos de evaluación que nos aporten información sobre la adquisición de las diferentes competencias.

Las rúbricas, listas de cotejo o escalas de observación pasarán a ser parte del día a día en las aulas y convertirán la evaluación en una herramienta de aprendizaje que ayudará a alumnos y profesores a tomar las decisiones necesarias para avanzar en el camino del aprendizaje y la adquisición de diferentes habilidades.

#### *Se acabaron las notas numéricas*

Es importante señalar que la evaluación en LOMLOE es una evaluación criterial, en la cual los docentes deben evaluar cada uno de los criterios de evaluación que, previamente, se han trabajado en el aula, por lo que el clásico concepto de “nota” se pierde para dar paso a una evaluación formativa que busca la mejora constante del proceso de enseñanza–aprendizaje.

Este aspecto también afecta a la información que las familias reciben sobre sus hijos e hijas, ya que los boletines de notas, tal y como los conocíamos, desaparecen y se convierten en informes cualitativos sin nota numérica (salvo en bachillerato) que informan sobre el avance de cada alumno y alumna a nivel competencial.

#### *Distancia de la teoría a la práctica*

En esta ley, normativamente correcta, existen una serie de planteamientos que, a priori, conseguirían la mejora de la educación. En la práctica, la falta de recursos y la escasez de medidas organizativas que apoyen la implantación de dicha ley son un obstáculo para conseguir el verdadero objetivo. Impiden que el profesorado pueda implantarla de forma eficaz y, a su vez, que las familias puedan comprender cómo se está llevando a cabo, algo que genera incomodidad.

Aun así, familias y profesores debemos seguir el consejo de Dori y “seguir nadando” para conseguir que todos los alumnos y alumnas aprendan de forma eficaz y consigan adquirir todas las habilidades necesarias para el siglo XXI.

## **¿Qué es la Formación Profesional Básica? Las claves educativas contra el abandono escolar**

*Rosa Santibañez Gruber. Catedrática de Pedagogía Social, Universidad de Deusto*

*Álvaro Moro Inchaurtieta. PDI en la Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto*

*Janire Fonseca Peso. Profesora de Educación Social en la Facultad Educación y Deporte, Universidad de Deusto*

*Javier Pérez Hoyos. PDI en la Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto*

*Josu Solabarrieta Eizaguirre. Catedrático. Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto*

*Marta Ruiz Narezo. Coordinadora Grado Educación Social, Universidad de Deusto*

A principios del siglo XX, la educación básica se convirtió en un derecho humano. Eso implicaba que cualquier persona en los tramos de edad definidos tenía el derecho y la obligación de asistir a la escuela. Es lo que se denominó principio de universalización.

Terminar esta etapa básica de la educación era una garantía de inserción laboral con la obtención de un puesto de trabajo. Tan solo un 5% de la población continuaba estudiando para especializarse profesionalmente.

Hoy en día, la educación básica prepara a las personas para vivir en sociedad (con lo que se llaman competencias ciudadanas) y establece las bases para poder continuar formándose y especializándose laboralmente.

#### *Fracaso y abandono escolar*

Además de esas funciones, la educación básica debe colaborar en la superación de distintas barreras personales y sociales y permitir ascender de nivel sociocultural.

Según datos del INE, la tasa bruta de graduados en ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en 2019 era del 88,4 % para las mujeres y del 80 % para los hombres. Un 11,6 % de las mujeres y un 20 % de los hombres quedan por lo tanto excluidos de los logros y ventajas que fundamentan la escolarización obligatoria.

Las personas que fracasan y abandonan la escuela antes de finalizar su formación obligatoria no sólo no van a contar con una base de competencias ciudadanas, sino que además no serán capaces de detener la “herencia de la pobreza” y crecer profesionalmente.

Por eso, es importante que conozcamos los factores personales (como el momento evolutivo) y del contexto (como la familia y la escuela) que pueden ayudar a explicar el fracaso y el abandono escolar. Comprender estos fenómenos permitirá articular diferentes estrategias de intervención que puedan paliar el problema.

#### *Adolescencia, etapa de experimentación*

Entre los factores personales a tener en cuenta se encuentra el periodo evolutivo de la adolescencia. Ésta coincide con la finalización de la educación básica, y puede producir, y produce, abandonos escolares.

Con frecuencia, la adolescencia se percibe como una etapa problemática en la que se desarrollan múltiples conductas de riesgo. La adolescencia es una etapa de experimentación en la que pueden aparecer el consumo de sustancias o conductas antisociales. También, el acoso, la violencia en las primeras relaciones de pareja o las llamadas adicciones sin sustancia (uso abusivo de pantallas y redes sociales).

Pero las investigaciones realizadas confirman que esta experimentación también finaliza, y que en muy pocas ocasiones llega a convertirse en un problema grave y crónico.

#### *Cualificaciones alternativas*

A finales de los años 80, se pusieron en marcha una serie de programas dirigidos a personas jóvenes que abandonaban el sistema educativo reglado sin un reconocimiento oficial. Estos programas (Escuelas Taller, Iniciación Profesional, Programas de Cualificación Profesional Inicial o los Programas de Educación Compensatoria) dotaban de una cualificación alternativa, aunque no oficial, para acceder al mundo laboral.

Todos estos programas se pensaron en clave educativa, y trabajaban aquellos factores de riesgo personales, familiares, escolares o interpersonales que podían entorpecer los itinerarios de las personas jóvenes.

Tras sucesivas modificaciones con las diferentes leyes de educación aprobadas a lo largo de las últimas décadas, las iniciativas anteriores han ido, primero, confluyendo en programas más estructurados y, segundo, llegando a incorporarse al sistema educativo reglado. Actualmente, confluyen en la Formación Profesional Básica, creada en 2013 con la LOMCE.

#### *Buenos resultados y algunas brechas*

La FPB consigue que el 49 % de los alumnos y el 50 % de las alumnas se titulen. Para juzgar su valor, basta recordar que previamente la escolarización obligatoria había fracasado con el 100 % de este alumnado, y que estos programas conseguían evitar reproducir la brecha de género que se produce en las tasas de graduación de la ESO.

A pesar de los buenos resultados de estas iniciativas, persisten diferencias en la tasa de graduación entre comunidades autónomas, entre ramas profesionales, y, especialmente, entre alumnado de nacionalidad española (un 51,3 % del cual se titulaba) y extranjera (con un 37,4 % de titulados).

#### *La nueva ley y su enfoque práctico*

La nueva Ley Orgánica 3/2022 de ordenación e integración de la Formación Profesional nace con la voluntad de subsanar algunas de las dificultades existentes de acceso y adecuación al mundo laboral.

Su principal foco está puesto en la cualificación y el acceso al mercado laboral, para reducir así los índices de desempleo juvenil. Es decir, prioriza la instrucción por encima de la educación como proceso integral. Desarrolla algo más el currículum de la FPB, aunque aún es pronto para ver el impacto, ya que ha sido aprobada en el curso 2022-2023.

Las etapas educativas por las que discurre el alumnado comienzan con planteamientos educativos integrales y van progresivamente evolucionando hacia la especialización académica y profesional. Como hemos visto, una parte significativa de la población “descarrila” en ese proceso de especialización. Por ello, parece imprescindible recuperar planteamientos educativos más integrales que presten una atención personalizada y

recuperen la confianza en sus capacidades. Este es el objetivo de la Formación Profesional Básica, el ciclo de la FP al que se puede acceder sin haber acabado la ESO.

### El proyecto *EduRisk*

Nuestro proyecto de investigación *EduRisk* analiza el desempeño del colectivo adolescente en la Formación Profesional Básica. Indaga sobre las claves del éxito, especialmente los mecanismos de apoyo socioeducativo que los espacios de FPB proporcionan a estos adolescentes más vulnerables.

Nuestros resultados coinciden con investigaciones previas que constatan la influencia de los programas de formación profesional básica no sólo en la trayectoria académica, sino también en las realidades personales y sociales del alumnado.

Así, disminuyen las conductas de riesgo y mejoran las habilidades de cara al futuro desempeño profesional. Lo consiguen porque adaptan la oferta educativa a las necesidades y expectativas laborales de cada estudiante, ofreciéndoles formaciones especializadas y estrategias educativas personalizadas (adaptaciones curriculares a las necesidades y las realidades del alumnado) que potencian todas las habilidades con las que cuentan.

## MAGISTERIO

### La tasa de abandono educativo temprano aumenta ligeramente en 2022, hasta un 13,9%

Tras dos años de caída influida por la pandemia (1,2 y 2,7 puntos porcentuales en 2020 y 2021, respectivamente), la tasa ha aumentado en 0,6 puntos en 2022.

REDACCIÓN Viernes, 27 de enero de 2023

La Encuesta de Población Activa (EPA) publicada ayer revela que el abandono educativo temprano en 2022 se mantuvo estable con un 13,9% de personas de 18 a 24 años que no había completado la segunda etapa de Educación Secundaria (FP de Grado Medio, Básica o Bachillerato) y no seguía ningún tipo de formación.

Tras dos años de caída influida por la pandemia (1,2 y 2,7 puntos porcentuales en 2020 y 2021, respectivamente), la tasa ha aumentado en 2022 en 0,6 puntos porcentuales respecto al año anterior y marca la segunda cifra más baja de la serie histórica. Desde 2012, la tasa ha bajado casi 11 puntos, pasando del 24,7% al 13,9%. La diferencia entre hombres (16,5%) y mujeres (11,2%) sigue siendo muy significativa (5,3 puntos porcentuales), pero cabe destacar que la tasa de abandono masculino mejoró en 2022 0,2 puntos.

«El objetivo del Gobierno es continuar reduciéndola», indica el Ministerio en un comunicado. Para ello, «se han impulsado medidas de atención a la diversidad en la ESO, se han recuperado e implantado los Programas de Diversificación Curricular, conducentes al título de Secundaria, y se ha reforzado el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo #PROA+, que en 2023 contará con una inversión de 120 millones de euros para su implantación en 3.600 centros». Además, se van a crear más de 1.000 unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumnado con necesidad de apoyo, gracias a una inversión de 55,71 millones.



Abandono escolar temprano

	2022			2021		
	Total	Hombres	Mujeres	Dif. Hombres/mujeres (pp)	Total	Dif. 2020/2021
Andalucía	15,3	18,4	12,0	6,4	37,0	-58,66
Aragón	1,4	3,5	0,9	2,6	27,3	-58,24
Asturias	11,5	11,6	11,2	0,4	22,9	-49,78
Baleares	15,1	22,1	14,3	7,8	38,9	-54,29
Cantabria	11,7	16,0	7,3	8,7	33,6	-69,18
Castilla-La Mancha	8,0	9,5	6,3	3,2	26,5	-68,42
C. y León	9,9	19,0	1,8	17,2	22,9	-69,77
C. La Mancha	15,1	17,5	12,5	5,0	36,7	-58,89
Cataluña	16,9	19,5	14,2	5,3	31,3	-68,01
C. Valenciana	15,7	19,0	13,1	5,9	36,0	-58,29
Extremadura	10,8	14,7	6,9	7,8	38,1	-71,05
Galicia	9,9	11,4	8,4	3,0	27,3	-63,71
Madrid	13,2	14,7	11,9	2,8	24,3	-58,68
Murcia	19,7	25,5	13,4	12,1	36,4	-52,54
Navarra	5,7	7,9	3,5	4,4	21,0	-20,55
País Vasco	5,6	7,0	4,2	2,8	13,4	-58,21
País Vasco	11,3	15,7	7,0	8,7	28,0	-59,64
Ceuta	15,6	-	-	-	43,5	-64,11
Melilla	12,7	-	-	-	28,0	-59,64
TOTAL	11,9	16,5	11,2	5,3	30,9	-55,02

Fuente: INE

El importante incremento del nivel de formación de la población joven en la última década, clave en la reducción del abandono temprano, queda también reflejado a través de la evolución del porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de segunda etapa de Secundaria. En 2022 este indicador se sitúa en el 78,7%, 15,7 puntos porcentuales más que en 2012 (63%) y cada vez más próximo a la media europea (84,6% en 2021).

En cuanto a la Educación Superior, la EPA señala que el 50,5% de la población de 25 a 34 años ha alcanzado este nivel, 1,8 puntos más que el año anterior y claramente por encima de la media europea de 2021 (41,2%). En esta categoría destacan las mujeres, con una tasa del 57%, muy por encima de los hombres, con un 44,1%.

Por último, el indicador de la formación permanente de la población adulta muestra un crecimiento muy significativo. En 2022, el 15,3% de las personas de 25 a 64 años había seguido algún tipo de formación en las cuatro últimas semanas, casi un punto más que el año anterior. Estos indicadores se utilizan para el seguimiento del marco de la cooperación europea en el ámbito de la Educación y la formación 2021-2030.

## Llega a su final la EBAU, que se mantendrá este curso más fácil

*La orden ministerial que regula la prueba de acceso a la Universidad, publicada el viernes en el BOE, establece las condiciones de cómo será por última vez la EBAU antes de ser sustituida en el curso 2023-24 por el nuevo modelo.*

REDACCIÓN Lunes, 30 de enero de 2023

Antes de aplicarse el nuevo formato alineado con el nuevo diseño curricular de la Lomloe, este año académico 2022-23 se mantendrá el mismo formato que en los tres últimos cursos, condicionados por la Covid y que obligó a cerrar los centros educativos. En las órdenes anuales dictadas sobre la EBAU, se consideró necesario adaptar al nuevo escenario el contenido de las pruebas para garantizar al máximo la equidad y la igualdad de oportunidades.

Los jóvenes que harán la prueba este curso han cursado gran parte de su escolarización con restricciones y han sorteado dificultades que se siguen teniendo en cuenta a la hora de diseñar el examen. Por ello, afirma la orden ministerial, se mantiene el diseño del modelo que se aplica desde el curso 2019-20 y así evitar «posibles situaciones de desigualdad entre el alumnado que debe realizar este modelo de prueba por última vez en el presente curso y los que lo hicieron en las convocatorias inmediatamente anteriores».

Este verano, los alumnos conocerán en detalle cómo será la prueba de 2024, que introducirá ya algunos aspectos competenciales. Después de una fase transitoria, la plena implantación de la nueva EBAU se producirá en el curso 2027-28, cuya principal novedad es una prueba de madurez académica.

### ¿Cómo será la prueba este curso?

#### *Materias de evaluación*

1. Versarán sobre las materias generales del bloque de asignaturas troncales de 2º de Bachillerato de la modalidad elegida para la prueba y, en su caso, de la materia Lengua Cooficial y Literatura.
2. El alumnado que quiera mejorar su nota podrá examinarse de, al menos, dos materias de opción del bloque de asignaturas troncales.

#### *Longitud de las pruebas*

1. Se realizará una prueba por cada materia y habrá una única propuesta de examen con varias preguntas.
2. Cada examen durará 90 minutos y habrá un descanso entre pruebas consecutivas de, al menos, 30 minutos.
3. La evaluación tendrá, preferentemente, una duración máxima de cuatro días. En las comunidades con lengua cooficial será de cinco días.

#### *Tipología de preguntas*

1. Preferentemente, las pruebas se contextualizarán en entornos próximos a la vida del alumnado: Situaciones personales, familiares, escolares y sociales, además de entornos científicos y humanísticos.
2. Habrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán de pensamiento crítico, reflexión y madurez. Además de estas preguntas, se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple.
3. Las categorías de preguntas se definen de la siguiente manera:
  - a) De opción múltiple: Con una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado.
  - b) Semiabiertas: Preguntas con respuesta correcta inequívoca y que exigen una construcción breve.
  - c) Abiertas: Exigen construcción del alumno y no hay una sola respuesta correcta inequívoca.

Las pruebas deberán acabar antes del 16 de junio y los resultados provisionales se publicarán antes del día 30.

## La penitencia didáctica del dictado

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 31 de enero de 2023

Hacer dictados se ha convertido en una controversia no solo educativa o pedagógica, sino también política, en Francia. El Gobierno del país vecino ha anunciado su propósito de prescribir y reforzar la realización de

dictados en los centros de educación primaria, por considerar que más de una cuarta parte del alumnado de esa etapa carece del dominio de la lengua necesario para su ingreso en la educación secundaria. Esta medida pretende acompañarse, asimismo, de la práctica de conjugaciones verbales y de lecturas de textos en clase.

No es la primera vez que la cuestión de los dictados suscita controversia, porque el Gobierno de Emmanuel Macron ya lo intentó en el año 2018, con escasa acogida e implantación de la medida por los docentes. Incluso en 2015, el anterior Gobierno socialista de François Hollande expresó, a través de la ministra responsable de la Educación nacional, que, para un aprendizaje sólido, eran fundamentales las tareas repetitivas y la memorización, por lo que entendía pertinente que el alumnado de Educación Primaria realizara dictados diarios. Algunos sindicatos docentes rechazaron la medida por considerarla un "regalo para los reaccionarios", de modo que esta práctica o tarea escolar se convirtió en argumento para la confrontación ideológica.

En la ordenación de los sistemas educativos, suelen reservarse los aspectos didácticos o metodológicos a los equipos docentes, en el marco de la autonomía pedagógica de los centros, con salvaguardia de los principios y fines del propio sistema educativo. Luego la prescripción del dictado y la supervisión de su práctica conculcarían tal competencia docente. En el afán regulador, acaso podría considerarse si es del todo necesario realizar los dictados con lápiz y papel, en cuadernos a propósito y con la "penitencia didáctica" de escribir muchas veces las palabras con la ortografía corregida, o pueden utilizarse aplicaciones informáticas que presten más posibilidades e incluso resulten más eficaces.

Resulta peculiar, en fin, que problemas detectados en el conocimiento de la lengua pretendan resolverse con una prescripción didáctica no ajena, además, a una asociación ideológica, dado la que se tiene como conservadora antigüedad de los dictados. Cuando bastante más pertinente resulta incidir en distintos ámbitos del sistema educativo, desde los cometidos propiamente gubernamentales, que no distraigan o busquen algún chivo expiatorio, aunque este tenga forma de cuaderno con renglones —¿sonará a término casposo?— de palabras corregidas.

## José Antonio Marina detecta un "estado de alarma educativa" en la sociedad

*El escritor y filósofo José Antonio Marina ha detectado en la sociedad actual un "estado de alarma educativa" fruto de los cambios tan vertiginosos que acontecen, lo cual exige una constante actualización de competencias entre los docentes para combatir el hecho de que la escuela "se está quedando atrás".*

EFE Miércoles, 1 de febrero de 2023

«¿Quién puede hacer que la escuela adquiera el nivel que tiene los cambios sociales?», se ha preguntado este viernes en Valladolid este profesor y pedagogo antes de participar en la presentación de la jornada Modelo de Competencias Profesionales Docentes en Castilla y León, organizada por la Consejería de Educación.

Al responderse, José Antonio Marina ha asignado a los profesores el papel protagonista en este punto, convencido de que «ante un mundo que está cambiando, la Educación también lo hace». «Ese cambio lo tienen que hacer los docentes. No podemos esperar a que venga otra generación nueva que aprenda con maneras diferentes, sino que los que lleguen deben beneficiarse de un proceso de aprendizaje continuo», ha analizado.

Los profesores deben ser el motor de ese cambio «porque donde hemos entrado no es en la sociedad tecnológica, en la del conocimiento, que también, sino en la del aprendizaje, por eso todos a cualquier edad y en cualquier posición vamos a tener que seguir aprendiendo», ha insistido en su análisis. Más que en conocimientos en determinadas materias de las que son especialistas, ha aclarado, los docentes «somos expertos en que aprendan» los alumnos.

Respecto al sistema educativo, José Antonio Marina se ha mostrado partidario de evaluar las competencias de los alumnos, ya que «todo lo que no se evalúa no existe», ha concluido antes de asistir a la presentación de la jornada junto a la consejera de Educación de Castilla y León, Rocío Lucas. La actual sociedad de información y conocimiento, ha apuntado la consejera durante su intervención, «exige del profesor nuevos retos y capacidades», de ahí la necesidad de «actualizar su perfil profesional», ha puntualizado.

## ChatGPT o cómo la inteligencia artificial puede empujar a cambios metodológicos de enseñanza

*La IA ya es una realidad, al menos, en cierta medida. Hace unos días El País publicaba un reportaje en el que se había puesto a prueba a ChatGPT, un software de libre acceso. Había conseguido aprobar un examen de acceso a la universidad. ¿Qué implicaciones puede tener?*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 30/01/2023

ChatGPT es un software de libre acceso. En la web puedes lanzar una pregunta que él la responde según unas ciertas características. Tal es el punto que puede llegar a escribir composiciones completas que hoy por hoy ya se están utilizando en el sector educativo. Una nueva vuelta de tuerca al concepto clásico del Rincón del vago.

Linda Castañeda es doctora en Tecnología Educativa y profesora titular en la Universidad de Murcia. Hablamos con ella de las implicaciones que un software de esta clase puede llegar a tener en las universidades. Explica que aunque ahora ChatGPT ha saltado a la palestra el uso de IA no es especialmente nuevo en el sector educativo y que ya hace algún tiempo que se vienen usando herramientas, tal vez no tan sofisticadas como esta.

Ya hace tiempo que se usan programas para detectar cuándo el alumnado ha hecho un trabajo a base de copiar y pegar textos de otros. De ahí se pasó a herramientas que eran capaces de parafrasear, “es difícil que sea detectado”, comenta Castañeda.

Esta doctora tiene claro que el problema no es tanto el uso de este tipo de herramientas informáticas para la elaboración de textos. “Nos hemos empeñado durante todo el desarrollo de la tecnología en cómo vamos a hacer otra tecnología que evite que nos engañen” pero, para ella, “el asunto es qué significa escribir un trabajo académico, algo muy complejo”.

En una conversación informal, una docente universitaria comentaba cómo una de sus alumnas le había entregado un trabajo plagado de arriba abajo. Solo había cambiado el nombre de la autoría del texto. Una búsqueda rápida le había dado la respuesta a sus dudas. La alumna, suspendida, había pedido revisión con ella. Las normas de la Universidad eran claras, según explicaba. La docente debería haber avisado a los servicios jurídicos de la universidad para que tomaran cartas en el asunto. Así se lo hizo saber a la alumna que, en un alarde de ignorancia o de huida hacia adelante, aseguraba que no sabía que se trataba de un plagio.

“Parece que nuestro objetivo como profes es que no nos engañen, no que los estudiantes aprendan X, sino que no me engañen”, continúa Castañeda. Para esta profesora, la clave pasa porque el alumnado comprenda que la cosa pasa por no engañarse a sí mismo, porque aquello que vaya a hacer en la escuela, la universidad, no sea como hacerse trampas al solitario.

Rafael Porlán es catedrático de la Universidad de Sevilla. Dedicaba buena parte de sus esfuerzos, desde hace años, a la formación docente del profesorado de la institución en la que trabaja. Cree que cuestiones como las que plantea la IA no son más ni menos que una “crisis del modelo transmisivo tradicional”. Él apuesta por modelos activos, de proyectos de investigación.

Según su opinión, cuando el alumnado utiliza este tipo de trucos no hace mucho más que responder al propio sistema de enseñanza. “Si el modelo me ignora, copio; busco trabajos para evitarme esfuerzos”, asegura.

Desde su punto de vista es necesario que “todo lo que el alumno pueda hacer, lo haga”. De esta manera, “los docentes organizamos el trabajo para que el alumnado agote su capacidad y, después, tirar de ellos y que lleguen más lejos”. Y cita a Vygotsky y su teoría y su teoría del desarrollo próximo. “Si te pongo un reto, te nuevo, la gente se crece”, asegura Porlán, quien tiene claro que “lo que producen tiene limitaciones, pero ya se han involucrado y, a partir de ahí, puedes pedirles mucho más”.

Castañeda da clases a quienes serán el futuro de la profesión docente. Es consciente de que su alumnado hoy por hoy ya está haciendo uso de ChatGPT para algunas de las cosas que se les piden desde la Universidad. “Sé que están usándolo para resolver tareas sencillas. La idea es cómo hacer que sean conscientes del potencial que tiene y que eso mismo se lo harán sus estudiantes”. Por eso insiste en que lo importante es “generar tareas que tengan relevancia y que con ChatGPT le puedan ser de utilidad”.

La misma profesora que hablaba del plagio de una de sus alumnas, también señalaba cómo en algún máster con un gran volumen de alumnado extranjero era más o menos sabido que los trabajos finales que se pedían los compraban a terceras personas. Entre otras cosas, porque no dominaban el castellano como para haberlos elaborado.

“Ser capaz de reproducir la información hace tiempo que no es lo más importante del aprendizaje o de la educación”, afirma Castañeda. Para esta doctora está claro que el contenido, siendo relevante no es lo sustancial de toda esta cuestión. Sobre todo “porque habrá otra herramienta que lo pueda reproducir”.

Para ella, herramientas como ChatGPT, ahora mismo, producen mucha sorpresa pero “no está ni mucho refinado, ni es infalible ni las respuestas son brillantes” y vuelve al inicio: “la pregunta es hasta qué punto estamos dando a nuestros estudiantes algo más que una respuesta ramplona, hasta qué punto hacemos propuestas a los estudiantes que les pidan ir más allá”.

“Si eso pretendemos de los humanos, que trasciendan, tendremos que hacer que la escuela a la que asistan, les enseñe a ser trascendentes y pensar más allá”, asegura Castañeda. “Tenemos que plantearnos cosas serias”, zanja.



Esta doctora también asegura que es importante ver los posibles usos de herramientas de inteligencia artificial. Habla de cómo algunos compañeros las utilizan para, por ejemplo, crear algunos contenidos introductorios: “Los 5 libros clave sobre no sé qué. Para empezar, viene bien. O preguntarle cuáles son las 5 tesis más relevantes” en algún tema concreto para luego comentarlo en la clase.

Todo esto, además de suponer un acicate para cambios metodológicos, también puede suponer la obligación de cambiar los modelos de evaluación, como explica Castañeda, “para que no acabe evaluando a ChatGPT”. “La evaluación debe ver si el alumno aprende. ¿Qué significa esto? Es algo que le pregunto a otros docentes. Qué significa en tu materia que el alumnado aprenda. Habrá que responder a esto en un mundo en el que la IA está al alcance de la mano. Ya no pasa en las películas o la ciencia ficción”.

## **Víctor Rodríguez: “El alumnado más vulnerable está mal repartido, esto es rigurosamente cierto”**

*Víctor Rodríguez ha sido durante los últimos 12 años el director del área Educativa de la Fuhem. Ha sido una de las cabezas visibles de este proyecto ecosocial que gestiona tres centros concertados en la Comunidad de Madrid, centros laicos, “con vocación de servicio público”, que ha defendido una escuela concertada mejor financiada y que tenga que asumir el reto de escolarizar de manera más equilibrada el alumnado vulnerable, aunque sabiendo que “nunca va a ser igual porque la red de centros concertados no puede cubrir las mismas necesidades que la pública”. Hablamos con él cuando se ha formalizado su jubilación, para hacer repaso de estos años de trabajo intenso.*

Pablo Gutiérrez de Álamo. 02/02/2023

Víctor Rodríguez ha sido, desde 2011 y hasta el pasado diciembre, el director del área de Educativa de la Fuhem, una fundación con tres colegios concertados laicos en Madrid, que durante años han hecho una importante apuesta por la justicia social y, últimamente, por la educación ecosocial.

Acaba de jubilarse y hemos querido hablar con él sobre el proyecto de Fuhem, sobre la Lomloe, la concertada (cuotas, equiparación de sus profesionales, metodologías...). Es el final de una etapa y, claro, el comienzo de otra. Rodríguez ha sido orientador en la pública durante más de una década, ha trabajado en el Ministerio de Educación en el área curricular y en la UNED. Tiene una experiencia muy dilatada que en los últimos años se ha centrado, además de profundizar en temas de inclusión e impulsar la formación, la innovación y la evaluación de los centros, en asentar el proyecto ecosocial de Fuhem, en cimentar la posibilidad de una escuela concertada “con vocación de servicio público”.

*Comenzaste en Fuhem casi en 2011. Algo más de diez años bastante complicados: crisis de 2008 y todo lo que arrastró, pandemia y postpandemia, dos leyes educativas...*

Creo que lo más duro ha sido este final. En 2011 yo empezaba con una ilusión importante y la Fundación estaba en un momento de regeneración. Entré casi en paralelo con Yayo Herrero y poco después Luis González. Lo percibí como una cosa ilusionante más allá de la crisis.

Esta tuvo un impacto sobre todo en lo económico y eso, claro, para una concertada con la necesidad de que las familias hagan aportaciones voluntarias fue un freno. Pero no tuvimos una gran crisis económica. Nuestras aportaciones no son muy altas comparadas con otras. Fuimos tirando.

Los primeros años teníamos ilusión por un proyecto nuevo, darle una dimensión más potente a lo ecosocial, hacer cambios... La Lomce no favorecía, pero aunque no hay una gran autonomía teórica, puedes funcionar un poco como quieras. De esa manera pudimos meter la dimensión ecosocial a pesar de la Lomce.

Hubo retos internos importantes por el cierre de un par de centros y la apertura de Hipatia, el traslado del profesorado, con el cierre que era triste...

Pero, sin duda, la de la Covid ha sido peor, al menos en lo que ha tenido que ver conmigo. Los coles son más resilientes una vez que han vuelto los chavales. Entrás en otras dinámicas con toda la energía que tiene la juventud. Pero ha habido cosas que se pararon y ha sido difícil retomarlas. Algunos proyectos de innovación que estaban funcionando muy bien y que hubo que parar como nuestras aulas sin muros, en donde todo el mundo se mezclaba; estaba expresamente prohibido por ley.

Ha sido un parón importante, que no ha sido de tres meses. Han sido dos años de no saber por dónde andábamos. El siguiente año eran los barracones, organizar la enseñanza para que los chavales fueran un día sí y uno no...

*¿Cómo ha ido la implantación del proyecto ecosocial?*

Como todos los proyectos está en proceso. Fuhem ya tenía esa componente, había un departamento ecosocial y otro de educación. El reto era que hubiera más imbricación. El departamento de ecosocial tenía bastante potencia pero no había traslación directa a nuestros centros. Buscamos a alguien que hiciera de engranaje.

Esa persona fue Luis González. Desde entonces el proyecto de educación ecosocial ha descansado sobre todo en él, aunque perteneciese a mi área.

Hemos conseguido que los centros sean conscientes de que la educación ecosocial es una de las señas de identidad del proyecto. Lo conseguimos con algunas resistencias entre el profesorado, en algunas familias, sobre todo, en temas como el género entre las más recalcitrantes. Hemos tenido obstáculos, por ejemplo, con la reconversión de los comedores escolares sostenibles. También hemos conseguido que en todos los centros haya alumnado sensibilizado con los temas ecosociales.

La educación ecosocial no puede quedar circunscrita a unos cuantos chavales motivados o a que hagamos el Día de la Paz, o hagamos temas de género o celebremos el 8M. Tiene que estar en las aulas. Por eso otro reto importante fue el de los materiales curriculares.

Estamos muy contentos, pero su proyección no ha sido tan grande como esperábamos. Optamos por hacer unos materiales puramente didácticos, de aula, para los chavales. Hemos visto que muchos docentes los compran para ellos, no tanto para trabajarlos en las aulas.

En este tiempo hemos hecho algunas cosas pero nos queda el gran reto, incorporarlo en el día a día de cada asignatura; no tanto hacer cosas muy chulas para algunas materias sino que se vaya incorporando el currículo. En ese sentido, la Lomloe ha sido una ayuda.

*La Lomloe supone pasos adelante, como dices, pero no sé si son los suficientes. Ha habido cosas que se han quedado fuera.*

En nuestro análisis claro que se detectaban carencias. Las leyes no pueden ser a medida de lo que le apetece a cada uno, aunque es un avance.

Nosotros apostábamos a que una de las competencias más básicas fuera una ecosocial. Eso no lo hemos conseguido. Tenemos algunas reticencias también en la apuesta por lo tecnológico, sin ser neolíticos. Pero no queremos exacerbar la idea de que todo tiene que pasar por una transformación tecnológica en los coles.

Las leyes, al final, son un marco. A no ser que seas de los que quieren que se cumplan hasta la última coma. La Lomloe es un marco que nos permite trabajar todo lo que queremos y supone un aval. Y a quienes no se lo habían planteado, se ven obligados de alguna manera porque hay contenidos, criterios de evaluación, competencias específicas donde se recogen muchas de las cosas que nos preocupan. Permite a quienes queremos y obliga a quienes no estaban en esa materia a empezar a dar pasos.

*A veces pienso en la Lomloe como en la Logse. Lo que prometía ser una gran revolución educativa no va a más porque no ha calado bien entre el profesorado...*

Todavía es pronto para saber el recorrido, pero yo no la equipararía. La Logse fue una revolución del sistema más allá de que tocara los contenidos; también la estructura curricular, la manera de programar; la extensión de la educación obligatoria; reorganizó la FP. La Logse fue una verdadera transformación del sistema como lo fue la LGE de 1970.

Creo que la Lomloe no es tan ambiciosa. Corrige algunos aspectos de la Lomce, sobre todo lo relacionado con la red de centros (públicos y concertados). Toca un poco la FP, le da más entidad a la básica, pero no toca la estructura. Supone un avance grande en cuestiones puntuales como religión, los conciertos, en los contenidos, que no es poca cosa. Pero no es la Logse; la potencia transformadora de la Logse no la va a tener.

Yo estaba en el Ministerio de Educación entonces, en el ámbito de la educación especial, en el Centro de Desarrollo Curricular. Vi una grandísima cantidad de formación. No había transferencia a las autonomías y la planificación era centralizada y, desde los centros de profesores se hizo mucha formación. Diría que más que ahora que depende de las CCAA.

Diría que ahora esa formación más curricular, más relacionada con los núcleos duros de la ley no van a ser tan potentes como con la Logse.

*Esa es mi sensación, que no se ha hecho el esfuerzo suficiente.*

Sobre todo porque esa formación depende de las CCAA y de hasta qué punto se lo crean.

El currículo es una de mis áreas de conocimiento. Me leí las páginas sobre lo que iba a ser el currículo y para mí no tenía ningún misterio. Hay cierto cambio de terminología, de contenidos a saberes básicos, por ejemplo. Hay cierta sorpresa con que "ahora" hay que trabajar por competencias. Pero ¿cómo ahora? Siempre. Toda la vida. En la Logse se llamaban capacidades y estableció unos objetivos generales de etapa, sin desarrollo curso por curso. El reto fue mucho mayor. Las competencias ya estaban en la LOE y en la Lomce y desde luego en la Logse aunque con otros nombres.

Al menos quienes compartimos concepción, sabemos que educamos para algo; para hacer a los alumnos competentes en algo, no para que se aprendan una lista de cosas. Y no quiero, con esto, entrar en los debates sobre la memoria. Creo que es importante aprenderse listas de cosas pero ¿Para qué? Para desarrollar la memoria; no porque sí o porque sea importante la lista de los escritores realistas europeos del siglo XIX.

Ahora mismo, la estructura del currículo creo que es más clara. Hay unas competencias generales que se traducen en unas específicas de cada área y estas están trasladadas a los criterios de evaluación. La gente pregunta cómo evaluar por competencias: evaluando los criterios. Si lo haces bien, estás evaluando la competencia específica. Y si todas las materias evalúan bien su competencia específica, sé que estoy cartesiano, pero estás evaluando las competencias generales.



Es verdad que ha habido un elemento nuevo que no está claro, el de las situaciones es de aprendizaje.

*Te iba a preguntar precisamente...*

Una situación de aprendizaje, al menos tal y como yo la concibo, es el diseño de una situación en la que tú pones en juego una serie de contenidos y competencias, unos recursos y actividades que contribuyen a aprender algo.

Podríamos decir que una unidad didáctica es una situación de aprendizaje. ¿Un proyecto de ApS o de otro tipo es una situación de aprendizaje? sí. La clase que voy a dar, teórica, en la que voy a explicar algo podría llamarse situación de aprendizaje, pero diría que no, porque se está hablando de que han de tener un componente más activo.

La situación no es solo una unidad didáctica, pero esta si es aquella. Acotar una parte del proceso de aprendizaje y definirlo bien. Así la entiendo yo. No me parece que sea un gran misterio.

*¿Y cómo ves la crítica de la bajada de nivel? Tú que eres pedagogo y experto en currículo...*

Esta crítica se ha hecho en todas las épocas históricas y, en los dos últimos siglos, cuando los sistemas educativos se han formalizado más.

Se mezclan muchas cosas, pero en el fondo es una crítica que viene desde la Logse, sobre todo, en la secundaria, porque hay algunos alumnos y alumnas en los IES que muchos profesores no quieren tener. Son los que en la EGB estaban fuera, haciendo FP 1, y ahora están en la ESO.

No he percibido que los alumnos aprendan menos, con ninguna de las leyes educativas. La capacidad del profesorado de desarrollar los contenidos es infinita. Nadie te dice que no lean a todos los autores realistas del XIX. Lo que te dicen es que hay algunas cosas imprescindibles. Que lo imprescindible, porque de verdad lo es, es que distingas los grandes movimientos literarios. Lo imprescindible es que tengas una noción del tiempo histórico, o de los elementos fundamentales del funcionamiento de la naturaleza más que saber perfectamente el núcleo, los axones, las dendritas... Y no digo que no se sepa, quien lo quiera trabajar lo podrá hacer.

La ley no dice que el currículo de mínimos sea lo único que hay que aprender. El desarrollo de los contenidos tanto por parte de las editoriales de libros como del profesorado va más allá y ahí todo cabe. Dependerá del enfoque.

Lo que pasa es que hay una crítica que está basada en que tengo muchos alumnos malos en clase. Pero es que es lo que hay porque nuestra obligación como docentes es educar a la población. Faltan herramientas metodológicas para que pueda haber varias velocidades en el aula. Comprendo que es muy difícil, pero no imposible. Hay que cambiar la metodología. Si esta es que yo te lo cuente, tú te lo estudies y luego hagas un examen, los 30 de la clase igual, algunos se te van a quedar descolgados. Es necesario intentar trabajar con varios niveles de aprendizaje en el aula. Que no digo que sea fácil... pero es posible, porque lo hacen miles de profes.

Lo importante es esto, la atención a la diversidad. Utilizar herramientas como el DUA que implica que presentes, que evalúes y que motives de maneras distintas. Supone un mayor trabajo previo de planificación. Los profes sabemos que a veces nos tenemos que pegar una panzada para diseñar cosas pero que el rédito que le sacas luego es grande.

*Hablando de atención a la diversidad, solemos oír que no es factible por las condiciones de trabajo: recursos, ratios y que en el alumnado cada vez es más complicado, más difícil de gestionar, que tienen menos nivel...*

Esta sí que es de libro, que las nuevas generaciones son peores lleva desde el paleolítico. Y no es verdad. Lo que pasa es que los adolescentes son distintos en cada generación. Tienen otras maneras de acceder a la información, de relacionarse y, a veces, nos gustaría que fuera como cuando éramos jóvenes. Pero se trata de una evolución de la sociedad que no depende solo de los adolescentes. Su manera de comportarse y funcionar tiene que ver con la sociedad que construimos entre todos e imputársela a ellos es una cosa absurda.

Menor nivel, en absoluto. ¿Qué hay que pueda llevar a pensarlo? ¿Que no leen tanto como antes? Seguramente, ¿o que no leen a los clásicos como podíamos leerlos nosotros? Seguramente sí. Habrá que buscar elementos de motivación para que esto vuelva y estrategias más adecuadas a lo que hacen para incorporar algunos saberes. Pero ¿peores? De ninguna manera. No, no lo acepto.

Sobre los recursos, para mí hay una reivindicación que tal vez sea equivocada, la bajada de ratios como la panacea. Soy partidario de una ligera bajada de ratios, pero no para crear muchos grupos de pocos niños. Soy partidario de la codocencia, de que haya dos profesores en el aula. Las experiencias que hemos tenido son fantásticas: permiten muchas modalidades: dos profes de la misma materia, atender a chavales con dificultad, intercambiar roles. O de dos materias diferentes lo que te permite interdisciplinariedad, ver una época histórica y su literatura, por ejemplo. Es bajada de ratios, pero no de 30 a 25 con las mismas metodologías. Esto no mejora nada. Otra cosa es que nos tranquilice o permita gestionar el aula un poquito mejor, pero para la mejora de los aprendizajes, una pequeña bajada de ratios no impacta.

Mejoraría la gestión del aula y los aprendizajes y creo que la satisfacción del profesorado. Pero para mí, la inversión debería ir en duplicar los recursos en el aula porque es allí donde pasa todo, donde debe pasar todo. No vale con que puedas sacar a muchos niños fuera.

*¿Y bajar las horas lectivas?*

Aquí hay dos situaciones distintas: en la pública y en la concertada. En la concertada, el profesorado está a 25 horas lectivas. En nuestros coles, por lo general, está a 23, con alguna guardia. Son muchas. Si digo que 18 o 20 horas no son mucho es políticamente incorrecto. Pero a mí, entorno a 18 horas lectivas me parece asumible.

La jornada de un profesor, y yo he sido funcionario, es de 37 horas y media.:18-20 lectivas; 7,5 no son de presencia. Pero hay entre 10 y 12 horas no lectivas. Tanto en la pública como en la concertada, a veces no sabemos gestionar esas horas no lectivas: hay muchas reuniones poco útiles y pocos momentos de encuentro. Disponer de 10-12 horas para organizar la enseñanza no me parece poco.

En la concertada sí que deberían de bajar para equiparar las condiciones con la pública. Esto es una pelea que tenemos. Debería haber una equiparación completa de salarios y condiciones laborales. No tiene ningún sentido. Y si hay que meter mecanismos de control y regulación, que es de lo que a veces se queja la pública, por la contratación directa y el posible abuso, perfecto. Pero el profesorado de la concertada no puede estar peor, no hay ninguna razón. En centros sostenidos con fondos públicos, que sirven al sistema de la misma manera, al menos teóricamente y en una buena parte de ellos, las condiciones deberían ser iguales.

*Abramos el melón de los conciertos. Te leía, de alguna entrevista, que tal vez fuera interesante revisar la normativa después de casi 40 años.*

El concierto es básicamente la financiación. Sería interesante, más allá de esto, pensar en la propia red de centros. Las administraciones se tiene que poner a hablar en serio de qué papel quieren que juegue la concertada, la privada incluso. Nadie le pone el cascabel al gato. Se suele hablar de la subsidiariedad y la complementariedad. Me inclino más a lo segundo. Otra cosa es que esta complementariedad se entienda como se ha hecho en algunas CCAA como Madrid: "Si la gente quiere concertada, seguimos abriendo centros y eliminando plazas en la pública". Esto no se puede hacer, como no puedes regalar suelo público para hacer concertados y que luego leamos en prensa que algunos han abierto un gimnasio con ánimo de lucro. Hay situaciones que hay que erradicar.

El concierto no es mucho más que establecer con claridad en qué condiciones se debe potenciar la apertura de centros públicos y concertados, en qué condiciones ampliar y cerrar unidades. Es más la red de centros. Y lo otro es la financiación, como la equiparación de condiciones laborales y salariales.

Hay que establecer con mucha más claridad los mecanismos de supervisión y control de los centros educativos, pero no solo de los concertados. También públicos. Hay que potenciar, seguramente, el papel de la inspección y la rendición de cuentas de los coles. Y en ese sentido hay que exigirle a la concertada algunas cosas sobre lo que se hace con la financiación pública y cómo gestiona esa necesidad de gratuidad de las enseñanzas, una vez que esté suficientemente financiada.

Nos movemos en un terreno de una hipocresía tremenda porque a nadie le interesa abrir este melón. A un movimiento en pro de la pública más militante no, porque quieren suprimir la concertada. Y aunque sepan que es inviable, y si no lo saben están equivocados, buscan fórmulas como pasar concertados a la red pública. No digo que no exista esta vía, aunque es difícil...

*En Cataluña se ha hecho...*

En Cataluña y en Euskadi con algunas ikastolas. Pero habrá muchos centros que no queramos.

Al sector contrario, más a la derecha, tampoco le interesa debatir porque lo que quiere es seguir teniendo un chiringuito, ampliarlo, potenciando las amistades, su red de centros,... y están cómodos en las CCAA en las que pueden gestionar.

El problema es que, digan lo que digan, la concertada es más barata porque hay un copago. Hay que decirlo, existe el copago en la concertada y se tolera, aunque cada cierto tiempo se diga que la enseñanza tiene que ser gratuita y que no se pueden cobrar cuotas. Da igual. Si el copago se eliminara, cerraríamos los centros o tendríamos que mejorar la financiación pública.

A nosotros y algunos más nos interesa abrir el debate, cuando se promueven fórmulas mixtas de financiación en función del tipo de alumnado. Se achaca mucho y es verdad que el alumnado más vulnerable está mal repartido. Esto es rigurosamente cierto, pero hay algunos centros donde esta ley no se cumple, mira el Padre Piquer.

Intentemos controlar bien la red, los procesos de escolarización que es en lo que estamos trabajando con cierta gente, y obligar a la concertada a mejorar la ratio allá donde no se produce. Y demos financiación suficiente con mecanismos de control rigurosos y precisos donde se cumpla, que no haya copagos para que nadie pueda enriquecerse (aunque no creo que lo hagan) con la concertada.

*Parece complicado saber cuál es la primera pieza que hay que mover para cambiar la situación: escolarización, la equiparación, gastos de funcionamiento...*

Lo que hace falta es un debate serio y, seguramente, mover cinco piezas a la vez. Acordar, como en el País Vasco, una mejora de la financiación de la concertada, se han equiparado los salarios. Se ha establecido una

reserva de cupos para alumnado vulnerable en la concertada, para evitar diferencias. Intentan equiparar la escolarización del alumnado vulnerable en toda la red sostenida con fondos públicos.

A lo mejor progresivamente, de aquí a cinco años equiparar los salarios del profesorado; poner en marcha lo que pone en la Ley, un equipo de estudio de la financiación de los centros concertados. Hagamos esto y probemos cinco cosas: la red de centros, dónde se escolarizan los chavales vulnerables, la equiparación salarial, un pago de gastos de funcionamiento...

*Pensaba en una de las cuestiones que señalaban en el último informe de la Bofill sobre segregación y escuela concertada y la necesidad de una mayor transparencia. ¿Es necesario que la administración audite las cuentas de la concertada?*

Completamente. Estoy completamente de acuerdo. Hay varias modalidades. En nuestro caso, la administración paga las nóminas y luego hay una serie de gastos que son un porcentaje pequeño. En las cooperativas, por ejemplo, existe lo que se llamó módulo íntegro, aunque desconozco su funcionamiento. El margen de maniobra son los gastos de funcionamiento, pero nosotros tenemos que rendir cuentas cada año a la Comunidad. No te digo cuando llegan subvenciones extraordinarias. O si te han pagado un integrador social extra para un aula TEA, tienes que justificarlo.

Pero está el capítulo de los otros ingresos, de las aportaciones voluntarias, el comedor, etc., que son financiaciones externas, no de la administración y que están reguladas de alguna forma. ¿Establecer más mecanismos de control sobre esta parte?, naturalmente. ¿Por qué no se hace? Porque en teoría no existen. Al menos las aportaciones voluntarias. Es esa paradoja tan absurda en la que nos movemos. Usted no puede cobrar aportaciones, así que no ponemos un sistema de control de cuotas porque no las hay.

Una mayor supervisión de los ingresos de los centros concertados, sean del origen que sean, nosotros lo suscribimos y lo apoyamos.

*Hablando con los investigadores de la Bofill y con Luis Centeno (portavoz de Escuelas Católicas), este comentaba que no le parecía bien que, en el caso de aumentar el módulo de conciertos, se exigiese más responsabilidad a la concertada.*

Discrepo. Evidentemente, a un centro concertado que ya escolariza un porcentaje alto de alumnado vulnerable no le vas a meter más. A un público tampoco. Pero al que no escolariza a ninguno ¿por qué no? Es precisamente lo que van a hacer en el País Vasco. Está previsto que se dejen unas plazas de reserva para este alumnado. Las dudas están en qué pasa si esas plazas no se cubren. Ahí es donde pueden empezar las trampas. Pero si te meten al alumnado a dedo en una comisión de escolarización y no pagas nada... Por eso no hay algo que deba ser lo primero, sino que todo ha de ser a la vez.

De todas maneras, el tema de la escolarización es complicado: cómo se hace, con qué criterios, ¿obligas a los chavales? Estas medidas muy políticas, muy macro. Pero potenciar que la concertada acoja a más alumnado vulnerable, por los medios que se determinen, con NEE como con dificultades socioeconómicas, no solo se puede, sino que es un imperativo.

Nosotros, creo, somos homologables a muchos colegios públicos. Seguramente no a todos. Un centro en el Pozo (del Tío Raimundo, en el distrito de Vallecas en Madrid) que, a lo mejor, tiene un 60 % de alumnado de etnia gitana, la diferencia es enorme. Pero ¿un cole de Aluche (también en Madrid) y el Lourdes (el centro en el que nos vemos, en el mismo distrito de la ciudad), seguramente estamos en situaciones muy similares.

*Parece una de esas discusiones bizantinas cuando se habla de la concertada. Muchos centros están en zonas en donde la población vulnerable es pequeña, en zonas de las ciudades donde hay poca o ninguna población vulnerable en lo socioeconómico.*

Y en el rural no hay escuela concertada. Es una de las críticas de la Marea Verde. Pero es que el porcentaje, quieras o no quieras, nunca va a ser igual porque la red de centros concertados no puede cubrir las mismas necesidades que la pública.

Tú puedes montar una escuela de 10 alumnos en un pueblo de Soria pública y financiarla. Pero nadie va a montar un centro concertado en estas condiciones, no se puede. Siempre habrá una diferencia.

Pero se puede y se debe, y supervisar y rendir cuentas.

*El algunas ocasiones te he escuchado hablar de escuela pública desde el proyecto concertado de la Fuhem.*

Esto ha sido un intento de reivindicar que nosotros, de alguna manera, prestamos un servicio público, aunque no sé si se puede decir así legalmente, y, por otra, que tenemos un funcionamiento muy próximo a la escuela pública.

Desde el patronato de la Fundación se acuñó ese término de escuela pública de calidad. A mí, la expresión no me gusta mucho y he utilizado más el que nos consideramos un servicio público. Yo vengo de la pública y tengo claras las diferencias. Y hablo de escuela concertada, pero si me preguntas si somos un servicio público te diré que claro. Somos escuela concertada, punto, con vocación de servicio público.

Si ves este centro se parece mucho a uno público, y no solo por lo financiero, sino por lo ideológico, por las formas de funcionar. Hay escuelas en las que la dirección ordena y manda, nosotros no, no te diré que somos una escuela alternativa. Aquí se toman decisiones en los consejos escolares; mantuvimos la capacidad de decisión de los consejos escolares durante todo el tiempo que duró la Lomce. Estos organismos aprueba el presupuesto y el nombramiento de la dirección, aunque lo sugiera la titularidad. Tenemos una vocación pública.

*Hay cosas que los coles de Fuhem tenéis como seña de identidad que os diferencian, no solo de la pública, sino de la propia concertada. Os he visto siempre en medio de muchas discusiones. Pienso en el modo de funcionar, de la filosofía de vuestros centros.*

Para no resultar petulantes, somos diferentes, pero no los únicos. Solo en Madrid hay 90 cooperativas de enseñanza. Nos parecemos a algunas. Pero es verdad que Fuhem ha configurado un pensamiento educativo, una manera de hacer que tiene que ver con que llevamos 80 años con ciertas señas de identidad. Desde los años 60, con un compromiso social que siempre ha existido. En este compromiso estamos, creo, más cerca del Padre Piquer que de muchos centros públicos; en el tema de la transformación ecológica, podemos estar más cerca de algunos de Euskadi que trabajan con Alboan o Entreculturas. Si algo podemos aportar es que la concertada no es toda igual. No es la concertada y Fuhem. Compartimos con, al menos, 90 coles en Madrid que no somos religiosos. También un compromiso político con otras muchas escuelas.

Es verdad que hay algo que tiene que ver con nuestra historia. Nuestra seña de identidad, después de haber hecho una macroencuesta en nuestros centros, es la relación del profesorado con el alumnado. Esos procesos de identificación con alumnado y familias lo reconocen estas. La gente trae a sus hijos a nuestros centros, y lo diré claramente, porque creen que vamos a tratar bien a sus hijos, no porque tenga el Aula Viva, que también. Y ya no te digo cuando hay una situación de chavales más difíciles o vulnerables, que vienen al Lourdes sabiendo que les vamos a atender bien. Esto nos separa de esa lucha política y creo que eso la gente lo sabe. Quiero pensar que en los coles de la Fundación somos amables con los chavales, hay complicidad, hay buen trato, hay empatía. Y tenemos ambientes de aprendizaje que son ricos. Quiero pensar que esto nos caracteriza mucho. Esto no tiene que ver con la pelea de la pública y la concertada. He trabajado en centros públicos de Leganés (sur de Madrid), y algunos tenían esta impronta.

---

## Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

### ¿Cambiará la Universidad?

*«Esa es la pregunta. Nada fácil en una institución con tanta historia. Pero eso es lo que se pretende con la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU) ¿Se conseguirá? Tiempo al tiempo»*

Jesús Jiménez 27/01/2023

La Universidad «tiene tendencia a predicar la innovación hacia afuera y es conservadora hacia adentro». Son palabras textuales, en un medio de comunicación, del actual Ministro de Universidades (Joan Subirats) poco antes de llevar, el pasado diciembre, su proyecto de ley al Congreso de los Diputados. Valiente diagnóstico. Y consecuente con las medidas incluidas en la futura LOSU.

Muchas cosas han cambiado desde que, hace ya más de tres años, el ministro Castells presentó su primera propuesta de reforma universitaria. Tanto, que ¡hasta cambiaron al ministro! De aquellos textos iniciales quedan ideas sueltas. Nada más. Porque las presiones desde distintos frentes «obligaron» a tachar y rectificar una y otra vez. Media docena de borradores. En el seno de la comunidad universitaria hubo de todo: protestas y propuestas. Con tirones hacia un lado y hacia el otro. Al final, y cogido con pinzas, un cierto «consenso» interno. Pero todavía sigue su tramitación parlamentaria. Y las enmiendas de los grupos políticos en el Senado, inducidas en muchos casos por sectores universitarios e intereses corporativos, pueden darle alguna nueva vuelta. Veremos.

En principio, se anuncian novedades importantes. Unas, para el conjunto del sistema universitario. Otras, sólo para las universidades públicas. Distinción que no siempre puede apreciarse con precisión, ni siquiera en el articulado del proyecto de ley. Sin embargo, sería fundamental poner las cosas en su sitio. Si no se hace con tiempo y decisión, el cambio anunciado será poco menos que imposible. Existen muchas resistencias corporativas e inercias acomodaticias en las universidades consolidadas y, además, en un escenario normativo tan «líquido» resulta muy fácil encontrar un nicho «universitario» a empresas que buscan, principalmente, su rentabilidad económica.

Se comprobará si realmente se produce un cambio en nuestras universidades cuando se aprecien avances notables en calidad, transparencia y financiación.

En calidad. A nuestro mapa universitario se le han añadido últimamente demasiados «retales» y ahora es complicado separar el trigo de la paja. En el variopinto paisaje de universidades y centros adscritos y en el maremágnum de grados y másteres ofertados en la actualidad. ¿Van a seguir reconociéndose privadas que más bien parecen meras academias expendedoras de títulos al peso? ¿Y autorizar titulaciones sin un posterior control efectivo sobre la impartición de enseñanzas? «Los chiringuitos no podrán ser universidades», dijo

textualmente el actual ministro a un medio de comunicación (22 enero 2022). Pues, a ver si es cierto. Si no se garantiza (pero de verdad) la calidad del sistema universitario, como se asegura en el texto de la LOU (Título II), el cambio anunciado se quedará en agua de borrajas.

En transparencia. Para todo el sistema, pero sobre todo para las públicas. Están previstas medidas importantes en las plantillas de las universidades públicas: reducción de la temporalidad y precariedad laboral, establecimiento de una vía paralela al funcionariado, formación docente para el profesorado universitario, apertura de la candidaturas a rector para los profesores titulares, etc. También para el acceso de los ciudadanos a la universidad, la flexibilización (microcredenciales) de los estudios, la conexión con el mundo empresarial, etc. Por otra parte, se le otorga un gran poder al claustro, órgano que definirá los estatutos de cada universidad y, consecuentemente, su sistema de gobernanza. Todas estas medidas apuntan hacia la democratización de una institución a la que le cuesta mucho salir de su torre de marfil. ¿Será capaz de acabar con la endogamia en el acceso a los puestos docentes y la burocratización en los proyectos de investigación? La transparencia en los procesos será un buen termómetro para medir el anunciado cambio en nuestras universidades.

En financiación. Para las universidades públicas. La vienen reclamando desde hace años, una y otra vez, todos los rectores, sin excepción. Pueden tener razón en la mayoría de los casos. Necesitan suficiencia financiera, por supuesto. Pero hay que tener en cuenta dos consideraciones. Una, que los recursos no han de llegar casi exclusivamente de la comunidad autónoma donde radica la universidad. Y dos, que debe funcionar (no sólo sobre el papel) un sistema efectivo y eficaz de rendición de cuentas. ¿En qué fuentes, además de la administración autonómica, están en condiciones de obtener financiación para investigación y docencia? ¿Para qué sirven realmente los consejos sociales? El cambio se apreciará si la autonomía económica y financiera se refleja en una programación plurianual donde se incluya una financiación por objetivos estratégicos con indicadores medibles, contrastables y periódicamente evaluados.

Se necesita un cambio en la Universidad española. De acuerdo. Posiblemente, el que no llegó a cuajar con nuestra incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La internacionalización es otro asunto pendiente. Modernizar y democratizar las estructuras universitarias, también. Pero habrá que vencer muchas resistencias. Y no aplicar ese «método», tan propio de ciertos universitarios, de hacer que parezca que todo cambia, aunque en realidad casi nada cambie. Algo así pasó con la LOMLOU (2007). ¿Cambiará ahora con la LOSU? Confiamos.

## ¿Prohibir ChatGPT o exprimirlo? Las escuelas no se deciden

*Mientras en Nueva York se ha prohibido el uso de este «chatbot» en las escuelas, algunos profesores empiezan a aplicar con éxito el uso de la IA en clase*

Mar Ferragut Rámiz. 30-01-2023

En menos de dos meses el sistema de inteligencia artificial ChatGPT (un programa que es capaz de responder y crear textos de cualquier tipo y por lo general sin apenas erratas en escasos segundos) ha conseguido asombrar al mundo y llegar a colapsarse por la cantidad de gente que se ha animado a probar esta nueva herramienta con curiosidad, entusiasmo, escepticismo o recelo. Entre el profesorado ya empieza a haber «apocalípticos e integrados», según la clasificación de Umberto Eco: por un lado, los que ven con miedo el uso que los alumnos podrán hacer de esta IA (por ejemplo, haciendo pasar por suyos trabajos confeccionados por ChatGPT) y están en fase de negación, por un lado; y por otro los que asumen que esta aplicación ha llegado para quedarse y más vale adaptarse ya y aprender para sacarle el máximo rendimiento como herramienta educativa.

En Nueva York, las autoridades educativas se han puesto rápidamente en el bando del recelo y han prohibido el uso de ChatGPT a los alumnos de las escuelas e institutos. ¿Tiene sentido? Héctor Guinardó, jefe de proyectos de la Fundació Bofill, cree que no. Para él, formado en investigación educativa en la Harvard Graduate School of Education y al MIT Media Lab, la idea es tan ridícula como plantearse prohibir el uso de Google en los centros educativos.

Antes de la eclosión de ChatGPT el pasado diciembre, la Fundació Bofill ya inició un camino para investigar sobre cómo usar las IA en la educación. Tiene en marcha, junto al CSIC, el proyecto Evaluación 4.0, en el que han participado varios centros educativos de España probando la IA como herramienta de evaluación. Ahora están en la fase de análisis de los datos. De momento, el pasado diciembre publicaron una primera guía titulada Los algoritmos a examen. ¿por qué la IA en la educación? En este documento, se incluye desde un glosario de conceptos clave hasta un análisis de las oportunidades y los riesgos, unas primeras conclusiones sobre el uso de la IA como herramienta de evaluación y algunas experiencias de profesores que ya están usando esta tecnología en sus centros.

Como el ejemplo de Carlos Duo, profesor en un colegio de Ceuta, que utilizó la IA para que sus estudiantes conocieran a través de un aprendizaje significativo y competencial los monumentos y la historia de su ciudad. El reto era crear un recurso para que al enfocar determinados monumentos o edificios con la cámara de una tableta, apareciera su historia en la pantalla. Lo hicieron usando Scrath, un lenguaje de programación sencillo que permite a niños y jóvenes crear historias digitales, y «entrenando» a una plataforma de *machine learning* para que fuera capaz de dar las respuestas adecuadas.

#### Guiar y acompañar

Alicia Morales Hermoso, profesora de música y maestra en un colegio de Mataró, en Cataluña, también uso estas dos tecnologías para su reto de crear un buscador que destacara lo atractivos de cada pueblo o ciudad de la comarca. Su objetivo era ampliar la alfabetización digital de los estudiantes y otorgarles una mirada crítica ante la IA: «Si damos la espalda a la necesidad de que nuestro alumno aprenda sobre IA, tendremos niños que consumirán, pero no reflexionarán», alerta.

Gardó destaca precisamente la importancia del rol del docente en este sentido ante la irrupción de la IA en las escuelas: guiar y acompañar a los estudiantes para que sepan usarlas con espíritu crítico. Para eso, razona, los primeros que tienen que formarse y armar esa mirada crítica son los profesores. Y no hablamos de formar a los docentes para el uso de una herramienta tecnológica en concreto (que puede quedar desfasada en cuestión de meses), que es como se plantea usualmente la formación docente en este campo, sino en conseguir que desarrollen una «resiliencia digital», un cierto «olfato», que les permita experimentar y saber adaptarse a los recursos e innovaciones según vayan surgiendo.

De momento, el uso de estas herramientas aún es muy minoritario entre los profesores españoles, aunque con ChatGPT, debido a su facilidad de uso, empiezan a aparecer más casos de profesores que se animan a usarlo como un recurso más para fomentar el aprendizaje. Tras muchos años en institutos, donde ejerció además de coordinador TIC, José Manuel Castillo da ahora clases en un centro de adultos de Almería y está muy satisfecho con su experiencia con este chatbot, que ve aplicable también en Secundaria. Una de las principales ventajas para él es la motivación, curiosidad e interés que despierta en los estudiantes; la emoción, en definitiva, que es clave para el aprendizaje, recuerda.

«En general al alumnado le ha entusiasmado», señala, «las personas seguimos siendo mejores contadores de historias que las IA por el momento y algún alumnado prefiere a una persona hablando que a una IA resumiendo, pero la inmensa mayoría del alumnado ve que la IA le resuelve un problema de tiempo y esfuerzo y que va más directo al aprendizaje», resume. «La acogida ha sido tremendamente favorable en términos de emociones y rendimiento», valora. Además, añade «se ahorra una cantidad de tiempo ingente si se usan metodologías en las que el alumnado es autónomo y produce su propio contenido a partir de fuentes».

Castillo, que está intentando generar intercambio de opiniones sobre este tema en Twitter con la etiqueta #ChatGPTedu, explica que su proceso ha empezado por él mismo experimentando con la IA, descubriendo su potencial y concluyendo que si a él le interesa, le va a interesar a mucha gente más, incluyendo a su alumnado. Ofrecérselo a los estudiantes «tiene su complejidad» y es que hay que saber «encontrar el sitio para ChatGPT en el aula», pero en su caso, explica, ha encajado muy bien con su metodología porque se basa en «hacerse una pregunta sobre la materia en cuestión que se está aprendiendo, suponer una respuesta, indagar si la realidad de la materia coincide con lo supuesto, encontrar un uso para lo aprendido y desarrollar facetas de la personalidad en el proceso».

La estructura de la clase sigue los pasos del método científico: primero se plantean una o varias preguntas (grupales o individuales); después se hacen suposiciones respecto a la respuesta; y por último se indaga para comprobar. «Habitualmente la indagación es el punto más complicado porque Google ofrece fuentes de información que el alumnado ha de explorar y sintetizar, es cuesta y consume tiempo. Por eso, con ese enfoque indagador, ChatGPT se ubica ahí, entre la pregunta y profundizar en Google», concluye: «Usarlo supone aprender a preguntar, encontrar una sistematización en la indagación, con ChatGPT solo puedes dialogar haciéndoles preguntas, con lo que se modifica profundamente el rol del alumnado, que suele dar respuestas».

¿Cómo evalúa el proceso realizado con ChatGPT? Él lo centra en dos aspectos: reflexión sobre las preguntas y repreguntas, con especial incidencia en el vocabulario no comprendido y específico; y verificación de que la respuesta de la IA es válida. El papel del docente al principio es ofrecer un guion de partida y ayudar con la primera pregunta si es necesario; durante la sesión asegurar la concentración y reflexionar cada cierto tiempo con preguntas y respuestas, individual o colectivamente; y al final verificar que el tiempo ha sido de provecho, pidiendo al alumnado palabras claves que reflejen su aprendizaje. Para aplicarlo en ESO, este profesor cree que sería mejor trabajar en parejas e insistir en que los móviles el alumnado, que están usando para entrar en ChatGPT, están en modo «no molestar». Por último, ve importante notificar a las familias de su uso.

Así, como las IA conversacionales como ChatGPT requieren interactuar con ellas a través de preguntas, han cuadrado muy bien con su manera de entender la educación y el aprendizaje. «Ahorran mucho esfuerzo buscando y sintetizando información», indica, «los alumnos actúan con las IA como un libro de texto personalizado que se escribe conforme investigan, indagan, y al que se le pueden preguntar cosas».

La importancia de saber preguntar también es clave para el uso que la profesora de Historia del Arte en la Universidad Complutense, Ana Valtierra, quiere hacer de la IA en clase. Según contaba recientemente en una entrevista en La Ser, la docente ha utilizado otra IA similar a ChatGPT, desarrollada por la misma empresa, que



se llama CharacterIA y «permite» mantener conversaciones con personajes históricos. Así, Valtierra ha entrevistado a personajes como Picasso o Cleopatra y ha visto el potencial pedagógico de esta IA, que quiere usar en clase para que sus estudiantes aprendan a hacer buenas preguntas y sacar jugo de las respuestas.

#### *Competencia*

En ese sentido, Castillo entiende que el profesorado que centra su actuación docente en impartir contenidos «va a ser arrasado» ya que los profesores «no pueden competir con una IA capaz de sintetizar mejor que nosotros y más eficiente, puesto que resume lo esencial en cuatro párrafos». Para él, es mucho mejor «aprovechar eso y desarrollar otras facetas docentes». Como el rol docente queda «sometido a tensión», cree que su nuevo papel será «apoyar y acompañar el desarrollo personal y en desatar potenciales de crecimiento». Las personas inteligentes y creativas, aventura, dejarán paso «en la cúspide de tribu» a las personas empáticas y éticas, «capaces de promover los mejores usos del conocimiento».

La completa guía elaborada por la Fundació Bofill señala que la IA podría asumir o aliviar determinadas tareas docentes, al facilitar la preparación de unidades didácticas, cronologías, referencias bibliográficas... En definitiva, permitirá reducir tareas más mecánicas, la burocracia y el tiempo dedicado a la corrección. Eso sí, Héctor Gardó advierte de que los profesores tendrán que adaptarse «sí o sí» y replantarse aspectos como el sistema de evaluación, especialmente en las enseñanzas postobligatorias, donde el modelo de enseñanza «aún se basa en buena parte en la reproducción de contenidos». La Inteligencia Artificial según la Fundació Bofill puede diversificar las formas de evaluar para facilitar una evaluación inclusiva y personalizada y puede reducir además el efecto «preparación para las pruebas» en los procesos de aprendizaje.

El documento, que se puede descargar en su web, señala aspectos importantes que deben tener en cuenta los docentes para aplicar la IA, como que debe respetar la dignidad de las personas individuales; conectar con los otros de manera real, honesta, abierta e inclusiva; estar pendiente del bienestar de todo el mundo y proteger las prioridades de los valores sociales, la justicia y el interés público. Garantizar el derecho a la intimidad de los niños es un aspecto importante, recuerdan desde la Fundació Bofill, y es necesario ser riguroso en el almacenaje y uso de los datos. Además de los propios estudiantes, las familias han de dar su consentimiento si se va a utilizar o recopilar datos de los alumnos.

Gracias a ChatGPT, la sociedad empieza a sentir más cerca que nunca la Inteligencia Artificial y algunos profesores ya ven claro que de nada sirve negarse a aceptar la realidad y que las IA «están aquí para quedarse» y que la prohibición no tiene, así que más vale no perder ni un minuto más y empezar a adaptarse. Como dice José Manuel Castillo a sus colegas: «Si no habéis probado Chat GPT en el aula, deberías, creo, como mínimo probar, y ver las caras de los alumnos cuando se dan cuenta del mundo que se les abre. Que hay que atender también a los riesgos, claro que sí, pero se abre un mundo».