

**ÍNDICE**

[España y Marruecos crearán secciones bilingües en centros de secundaria del país magrebí](#) **EUROPA PRESS**

[Una mejor condición física conlleva una buena salud mental entre los estudiantes de ESO](#) **ABC**

[Los profesores técnicos de FP se estrenarán en Secundaria el próximo curso](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Catalunya destina 24 millones extra a la concertada para que asuma alumnado vulnerable](#) **ELDIARIO.es**

[Psicólogos reclaman un sitio en colegios e institutos ante el aumento de suicidios y autolesiones en jóvenes](#) **E. PRESS**

[La clase de Educación Física, infierno o solución para el 'bullying': "No entendía lo que era hacer el vacío hasta que me vi sola en mitad del campo"](#) **EL PAÍS**

[Escuela obligatoria hasta los 18 años en Portugal: un factor más del éxito educativo](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Los sindicatos de la Administración foral convocan huelga el día 15 en colegios, hospitales y todo tipo de servicios](#)
NOTICIAS DE NAVARRA

[70 decanos de Educación reclaman un examen especial para entrar a Magisterio y al máster de secundaria](#) **EL PAÍS**

[La formación profesional, clave para el futuro de la Unión Europea](#) **EL DEBATE**

[Catorce horas diarias para compaginar los estudios de conservatorio con la educación ordinaria: "Acabas fatigado y cansado"](#) **EL PAÍS**

[Alegría asegura que hay "libertad" para elegir una "educación segregada por sexos" pero sin "dinero público"](#) **E. PRESS**

[El nuevo decreto de selectividad aumenta la duración de los exámenes y cambia las reglas para revisar su corrección](#)
EL PAÍS

[Alegría fulmina la prueba de madurez y las preguntas test en la Selectividad de 2024 y da más ventajas al alumnado](#)
EL MUNDO

[Educación da marcha atrás y elimina la polémica prueba de madurez de la nueva Selectividad](#) **ABC**

[Educación propone aumentar la duración de los exámenes de Selectividad hasta pasar al nuevo modelo en 2027](#)
ELDIARIO.es

[Mejores maestros](#) **EL PAÍS**

[El aumento del abandono escolar en España se debe a una pérdida de la cultura del esfuerzo](#) **EL DEBATE**

[Escalofriante confesión de un profesor de ESO, derrotado por las faltas de respeto en clase: "Tengo claro que lo quiero dejar"](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Coeducación: ¿qué dice la neurociencia?](#) **THE CONVERSATION**

[Clásicos en el aula: otro enfoque es posible](#) **THE CONVERSATION**

[Joaquín Gairín y Patricia Olmos: "¿Cómo despertar el interés de los jóvenes desencantados en un tiempo limitado?"](#)
MAGISTERIO

[¿Es necesario "redefinir" las metodologías educativas para sumar las ventajas de la IA?](#) **MAGISTERIO**

[La formación universitaria de los futuros docentes es deficiente en gamificación](#) **MAGISTERIO**

[Pongámonos las pilas con la salud mental](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[¿Dónde están las universidades más caras?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[FOL: formación para la vida ciudadana](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Más horas de Educación Física para combatir el sedentarismo](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

España y Marruecos crearán secciones bilingües en centros de secundaria del país magrebí

MADRID, 3 Feb. (EUROPA PRESS) –

España y Marruecos crearán secciones bilingües en los centros de secundaria del país magrebí, según han acordado la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, y su homólogo marroquí, Chakib Benmoussa. Según ha informado el Ministerio de Educación, el acuerdo se produce en el marco de la XII Reunión de Alto Nivel presidida este jueves en Rabat (Marruecos) por el presidente del Gobierno de España, Pedro Sánchez, y el jefe del Gobierno de Marruecos, Aziz Akhannouch.

"La educación ha tenido históricamente un papel relevante en las relaciones entre Marruecos y España", ha afirmado la ministra al inicio de su intervención en la sesión plenaria de la Reunión de Alto Nivel, donde ha puesto de relieve "la voluntad de avanzar y fortalecer" esa cooperación. "Hemos identificado los ámbitos específicos de actuación", ha añadido.

En materia educativa, ambos países han acordado "la implantación de secciones españolas en centros educativos de secundaria de Marruecos, de manera que los estudiantes que se matriculen en ellas conozcan la lengua y la cultura española y puedan continuar sus estudios superiores en España". Los alumnos obtendrán así una doble titulación que les permitirá acceder a las Universidades de ambos países.

Por otro lado, Educación ha anunciado que en el ámbito de la Formación Profesional se trabajará para favorecer las actividades de intercambio de buenas prácticas educativas y de formación de los trabajadores, promoción de movilidad de estudiantes y profesores, así como la difusión de los procedimientos de acreditación y validación de experiencia profesional. "El impulso y modernización de la Formación Profesional es uno de los proyectos estratégicos del Gobierno de España, y la cooperación internacional forma parte de las cualidades que debe tener este nuevo modelo para una formación que va a ser importante de cara a la transformación de nuestras economías", ha declarado Alegría.

Además, la ministra ha expresado su satisfacción por el inicio de las obras del nuevo Colegio Español de Rabat, "llamado a ser una referencia de la acción educativa de España en el exterior". El nuevo centro, cuyas obras durarán unos 3 años, será la nueva sede del actual y tendrá capacidad para casi un millar de alumnos de todas las etapas educativas. Marruecos cuenta con el mayor número de centros de titularidad española en el extranjero.

En total, once de los 18 centros que gestiona la Acción Educativa en el Exterior del Ministerio de Educación dependen de la Consejería de Educación de la Embajada de España en Marruecos. Entre ellos se encuentra el Instituto Juan de la Cierva de Tetuán, el único centro de Formación Profesional español en el exterior. "Esta Reunión de Alto Nivel va a ser un hito en las relaciones educativas entre Marruecos y España. Y, si trabajamos juntos para fortalecer y extender la educación y la cultura, conseguiremos al mismo tiempo afianzar el espíritu de confianza y cooperación entre nuestros países", ha concluido Alegría.



Una mejor condición física conlleva una buena salud mental entre los estudiantes de ESO

Es la conclusión a la que ha llegado un estudio de la Universidad Jaume I

S.F. 0302/2023

El estudio realizado en la Universidad Jaume I (UJI) por Carlos Bou Sospedra en su tesis doctoral 'Condición física y salud mental en estudiantes de ESO: Proyecto DADOS' ha puesto de manifiesto que la condición física está directamente relacionada con la salud mental en el estudiantado de Educación Secundaria Obligatoria que ha participado en este proyecto. La tesis ha sido dirigida por el profesor Diego Moliner del Departamento de Educación y Didácticas Específicas.

En la última década, los estudios científicos han identificado una reducción del bienestar psicológico entre la población adolescente y el aumento de los casos de ansiedad, depresión, trastornos alimenticios y autolesiones. De hecho, gran parte de los diagnósticos de depresión se produce durante esta etapa y entre el 60-75 por ciento de los casos diagnosticados en la edad adulta derivan de un trastorno de años atrás.

La depresión se presenta a menudo con manifestaciones de falta de energía y aumento del sedentarismo, lo que lleva a una disminución del nivel de condición física. Por ello, la condición física puede considerarse como indicador de salud física y mental en la adolescencia, debido tanto a mecanismos biológicos -mejor estado antiinflamatorio, crecimiento neuronal o mejora de la neuro-plasticidad- como psicosociales -mayor aceptación social o creación de vínculos sociales-.

La investigación ha analizado la relación entre la condición física -integrada por la resistencia cardiorrespiratoria, la capacidad musculoesquelética y la capacidad motora-, y la salud mental. Entre sus conclusiones destaca la relación entre menores niveles de condición física y mayores niveles de riesgo de depresión, y que una mejor condición física parece estar relacionada con mayores niveles de autoestima en adolescentes.

El análisis de los datos obtenidos de los participantes del estudio DADOS no ha mostrado relación de la fuerza muscular del tren inferior con el riesgo de depresión y el nivel de autoestima. Sin embargo, sí que ha revelado que la autoestima podría desempeñar un papel mediador en la asociación entre la condición física y el riesgo de depresión en adolescentes, especialmente en las chicas. Lo que indica que el riesgo de depresión en la adolescencia podría minimizarse a través de un aumento de la autoestima, que a su vez podría lograrse mejorando la condición física de este grupo de población.

La tesis se enmarca en la modalidad de compendio de publicaciones, por ello incluye en uno de sus apartados tres artículos de investigación publicados en distintas revistas internacionales de alto impacto desarrollados en el seno del Grupo physical, activity, Fitness and hEalth (LIFE) de la universidad pública de Castellón.

Proyecto DADOS

El estudiantado incluido en la tesis doctoral ha formado parte del proyecto DADOS -Deporte, ADOlescencia y Salud-, un estudio de cohorte de cinco años (2015-2020) cuyo objetivo principal era analizar la influencia de la actividad física sobre la salud física, la salud mental, y el rendimiento académico durante la etapa de la adolescencia. Los criterios para su selección fueron haber nacido en el año 2002, cursar 2º de ESO y no padecer patologías físicas o mentales.

A fecha de hoy, del proyecto DADOS se derivan más de 70 comunicaciones en congresos y reuniones científicas de carácter nacional e internacional, así como 25 artículos publicados en revistas de alto impacto indexadas en Journal Citation Report (JCR). Además, el proyecto DADOS ha contribuido a la formación de cuatro estudiantes de doctorado que han elaborado su tesis doctoral en el seno del grupo de investigación LIFE.

El proyecto DADOS ha sido financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España y por la Universidad Jaume I de Castellón. Además, ha contado con dos becas de investigación Sunny Sport de la empresa Schweppes Suntory España (años 2015 y 2016).

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

Los profesores técnicos de FP se estrenarán en Secundaria el próximo curso

Víctor Marín crea un grupo de trabajo para reducir la carga burocrática de los docentes y defiende el aumento de plantillas desde 2019 en su primera Mesa Sectorial de Educación como consejero

Alberto Sánchez 03-02-23

Los profesores técnicos de Formación Profesional, un cuerpo docente que ya no reconoce la nueva ley de educación Lomloe, se integrarán en el grupo de profesionales de Secundaria. Aquellos funcionarios que tengan una titulación universitaria, en torno a unos 800 en la Región de Murcia, pasarán a ser reconocidos en una categoría superior una vez se inscriban en la convocatoria que sacará este mismo mes la Consejería de Educación. Este viernes, el nuevo consejero Víctor Marín y los sindicatos se han reunido en torno a la Mesa Sectorial de Educación para sacar adelante dicha convocatoria. La orden que ha preparado la Consejería ha recibido el apoyo de todas las organizaciones sindicales.

El coste de este cambio de categoría supondrá un gasto de 10 millones para las arcas regionales, que se cubrirán con el presupuesto de Educación para este año, un hecho que ha provocado la queja del consejero: "Desde la Consejería se ha solicitado de forma reiterada que el Ministerio de Educación apoye esta medida económicamente y no recaiga en las comunidades". El plazo para la integración completa de todo el profesorado era de un año, según la oferta de la Consejería, pero los sindicatos han logrado rebajarla a seis meses.

Frente a esto, las organizaciones quieren negociar en paralelo qué ocurrirá con los docentes interinos de FP y los funcionarios que no tienen carrera universitaria (tienen de plazo hasta 2026 para presentar el título). Sindicatos como SIDI han propuesto crear un complemento salarial para que no se vea mermada su situación económica. Quienes pasen al cuerpo de Secundaria cobrarán su sueldo completo con carácter retroactivo a la aprobación de la ley Celaá.

Marín enfrenta los datos de los recortes

Para Víctor Marín es la primera Mesa Sectorial como consejero, ya había capitaneado otras como director general, pero sabía que las reivindicaciones en torno a la reversión de los recortes serían mencionadas por los sindicatos. El consejero propuso la creación de un grupo de trabajo centrado en la reducción de la carga burocrática del profesorado, una necesidad detectada por la Administración, sindicatos y profesorado. Este grupo "se encargará de analizar los documentos que tienen que gestionar los centros para reducir y simplificar los trámites y que los docentes puedan dedicar más tiempo a preparar las clases", señala la Consejería en un comunicado.

Marín hizo balance de la gestión realizada durante los últimos cuatro años, en los que "se ha incrementado en más de 160 millones de euros el crédito destinado a retribuciones del personal docente, se ha aplicado a los docentes un incremento retributivo de más del 9%, y se ha desarrollado al completo el primer tramo de la carrera profesional".

Añadió que "desde 2019 se ha producido un incremento de la plantilla con carácter estructural. Además, se han llevado a cabo un reajuste de las asignaciones presupuestarias debido a las sustituciones de personal que se han tenido que realizar por motivo de la pandemia".

Desde ANPE han reclamado la implantación del segundo tramo de la carrera profesional docente, cuyo grupo de trabajo se puso en marcha pero acabó paralizado. Además, pusieron encima de la mesa una serie de cuestiones en referencia a la convocatoria de oposiciones de Secundaria y FP para este año, como mejorar las condiciones laborales de los tribunales o el orden de las pruebas para determinadas materias.



Catalunya destina 24 millones extra a la concertada para que asuma alumnado vulnerable

El Govern activa con los Presupuestos la financiación adicional de la concertada por cada una de estas plazas, aunque sigue pendiente el prometido decreto que debería acabar con el cobro indiscriminado de cuotas

Pau Rodríguez. 03/02/2023

Catalunya sigue avanzando en sus planes contra la segregación escolar y este jueves, el mismo día en que el Govern ha aprobado los Presupuestos para 2023, se ha activado una de sus medidas más controvertidas: el pago adicional que recibirán los colegios concertados por cada alumno considerado vulnerable que escolaricen de forma totalmente gratuita. Se trata de 700 o 988 euros anuales por plaza, en función del curso.

A esta subvención pueden acogerse todos los centros concertados con un volumen superior al 10% de alumnado con necesidades educativas específicas (esto es, en riesgo de pobreza, que sean de origen extranjero o que tengan alguna discapacidad). Para ello se destinarán un máximo de 24 millones de euros, una cantidad desbloqueada gracias al acuerdo para aprobar las cuentas entre ERC, PSC y Comuns.

El papel de la concertada para reducir la segregación escolar es fundamental, no solo por su peso dentro de la red de centros en este caso de Catalunya –escolariza a un 30% del alumnado total–, sino porque las cuotas mensuales que cobran a las familias son uno de los factores decisivos de esta desigualdad. Al menos hasta 2017, según desveló elDiario.es, la concertada asumía menos de la mitad de los alumnos pobres que le tocarían si el reparto fuese realmente equilibrado.

Para deshacer estas diferencias, a menudo también entre colegios públicos, la Sindicatura de Greuges (Defensor del Pueblo catalán) auspició en 2019 un Pacto contra la Segregación del que han salido numerosas medidas: reservas de plazas para alumnado vulnerable en todos los colegios, cambios en el sistema de admisiones, mejoras en la detección temprana de problemas de aprendizaje... Según un reciente balance de esta institución, en solo dos años se han reducido un 15% los niveles de segregación.

Sin embargo, la misma Sindicatura constataba que se han aplicado solamente una cuarta parte de las medidas planteadas. Y entre ellas destacan algunas de las que atañen a la concertada y a su compleja financiación.

La subvención para la escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas –que también existe para la pública, y es de 384 euros– respondía a una vieja demanda de las patronales del sector, que alegaban que su financiación por alumno o clase, inferior a la de la pública, les impedía asumir matrículas de forma completamente gratuita. Es decir, sin cobrarles las controvertidas cuotas, que sobre el papel deberían ser voluntarias y para actividades complementarias pero que a menudo sirven para cubrir gastos de funcionamiento del centro.

Para juzgar la certeza de este argumento, la misma Sindicatura de Greuges elaboró un informe sobre el coste de la plaza tanto en la pública y en la concertada. De forma muy resumida, constató que sí existe la citada infrafinanciación, y que se compensa con cuotas –muy diversas– que luego hacen que el gasto de que dispone la concertada por alumno sea mayor que el de la pública. Es decir, que una concertada que cobre 100 euros al mes puede estar cubriendo esa brecha de financiación, pero una que cobre 500, no.

Adrià Zancajo, coautor del estudio *La concertada a debate*, de la Fundació Bofill, lamenta que se esté sacando adelante esta subvención para la concertada sin que se haya descongelado la otra pata que se considera clave para combatir la segregación y que atañe a la concertada: la revisión de su modelo de financiación. “La mejora de la financiación no puede ser voluntaria en términos de corresponsabilidad. A día de hoy, una escuela puede tener un concierto y continuar siendo no corresponsable”, aduce.

El anterior conseller, Josep Bargalló, puso en marcha en 2019 el decreto de conciertos, que debía servir para avanzar hacia una financiación “asimétrica” de la concertada (vincular las partidas a su función social y a la gratuidad real de las enseñanzas), pero esa norma sigue desde entonces en consultas públicas y sin calendario claro.

Fuentes de Educación aseguran que sigue en “proceso interno” debido en parte al parón de la pandemia. Pero aseguran que está previsto que a lo largo de este primer trimestre de 2023 vea la luz una propuesta de texto.

Este decreto bebe también del Pacto contra la Segregación, que entre otras medidas exigía poner orden a las cuotas de la concertada: que estas fuesen públicas y realmente voluntarias.

“Se puede hacer un decreto de conciertos en el que se mejore su financiación y a la vez se obligue a que haya gratuidad”, sostiene Zancajo. En su informe recomendaba también regular los conceptos por los que se pueden pagar cuotas y los que no, e incluso habilitar una plataforma única de pago que gestione la Generalitat. Para este académico, los avances en esta materia “serán graduales, no serán de hoy para mañana”, y deberían empezar por tener un debate sobre qué servicios incluye la gratuidad.

El conseller de Educación, Josep González Cambay, ha asegurado en más de una ocasión que solo los centros concertados con vocación pública y no elitista pueden tener encaje en el modelo de conciertos. Pero esto está todavía por concretar y se podría dar el caso de que un colegio que cobra elevadas cuotas a sus familias solicite también las ayudas para escolarización de alumnado vulnerable.

Más allá de esta medida, en materia presupuestaria las cuentas de 2023 destinan 6.825 millones de euros a educación, un aumento de un 11% respecto al curso pasado. Contemplan la entrada de 6.800 docentes nuevos al sistema –aproximadamente la mitad ya lo hicieron en enero–, 63 millones para la escuela inclusiva y 289 millones para aumentar el personal de administración y servicios (PAS) de los centros.

europapress.es

Psicólogos reclaman un sitio en colegios e institutos ante el aumento de suicidios y autolesiones en jóvenes

MADRID, 4 Feb. (EUROPA PRESS) –

El Consejo General de la Psicología (COP) ha reclamado la inclusión de la figura del psicólogo educativo en los colegios e institutos, ante el aumento de los casos de suicidio y de autolesiones en jóvenes tras la pandemia por Covid-19, en el marco de la Jornada 'Salud Mental en Contextos Educativos: Contribución de la Psicología al bienestar emocional y al rendimiento académico', celebrada en la Universidad Complutense de Madrid (UCM). "El sistema educativo se merece especialistas en salud mental.

Es urgente la presencia de los psicólogos para poder mejorar el sistema. Los diferentes agentes sociales no deben ni pueden mirar a otro sitio, y desde el COP consideramos a la psicología educativa un área prioritaria donde impulsar toda la investigación y acciones necesarias para aumentar el bienestar de la comunidad educativa", ha apuntado el presidente del COP, Francisco Santolaya.

Por ello, han redactado un manifiesto donde detallan por qué es necesario este profesional. Según el COP, son "numerosas" las necesidades y problemáticas que se producen en estos contextos que "requieren" de una atención especial: abandono escolar, trastornos emocionales, acoso escolar, ciberbullying, prevención de violencia de género, violencia filioparental, prevención del suicidio, adicciones a nuevas tecnologías, prevención de consumo de drogas y 'burnout' del profesorado, entre otras. "Como vienen constatando diversos estudios e informes, la crisis provocada por la Covid-19 ha incrementado este tipo de necesidades y problemáticas", insisten.

Se trata de un manifiesto firmado por la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnado (CEAPA), la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA), la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes (CANAE), Sindicato de Estudiantes, STESIntersindical, el Sindicato Independiente de Enseñanza de Madrid, la Federación de Enseñanza de USO, la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos (FEDADi), Teléfono de la Esperanza y la Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE), además de por el COP.

A este respecto, en el marco de la jornada, la vicedecana de Investigación e Infraestructuras de la Facultad de Psicología de la UCM, Marta Giménez, ha apuntado que "la sociedad de hoy demanda muchas otras cosas además del currículum académico". "Hay que abordar otros muchos aspectos de la vida de los niños, como la

regulación emocional, que es un pilar básico de la salud mental", ha continuado, para lamentar que "hay una incompreensión enorme" en este sentido. "No hay una conciencia colectiva de que esto es necesario y relevante. Queda muchísimo por hacer, nos cuesta sudor y lágrimas que los centros educativos entiendan la relevancia de esto. Espero que el sistema educativo entienda el reto que tiene por delante, y que ayudemos a que se entienda que la figura del psicólogo educativo es esencial", ha remachado. "Es una pena perder la oportunidad de que profesionales bien formados tengan un impacto en la trayectoria de los niños y de los adolescentes. De hecho, es un crimen perder esta oportunidad", ha sentenciado.

Tal y como se recuerda en el manifiesto, el Consejo Escolar del Estado es conocedor de esta situación y también ha planteado que las Administraciones deben atender los problemas relacionados con la salud mental, que están incidiendo en la falta de motivación, en problemas de concentración y en síntomas depresivos, que en ocasiones pueden conllevar trastornos de conducta y comportamientos lesivos, reclamando además que se responda a las necesidades de organización de los recursos humanos de los centros generadas por la pandemia.

Así, en el documento se pide que las Administraciones educativas apoyen "de manera decidida" el desarrollo del Estudio PsiCE (Psicología en Contextos Educativos), dirigido a prevenir los problemas emocionales en contextos educativos, a la vez que se mejora el ajuste emocional y social, así como los procesos de aprendizaje del alumnado.

Asimismo, reclaman el desarrollo de programas de evaluación e intervención basados en la evidencia, como el que se va a aplicar en el Estudio PsiCE, dirigidos a mejorar el bienestar de la comunidad educativa. Además, insisten en que estas acciones de evaluación e intervención sobre problemas psicológicos tienen que estar planificadas y dirigidas por personal experto en Psicología Educativa. "La incorporación de este profesional a los centros educativos puede regularse de diversas maneras, con la finalidad de mejorar el bienestar de la comunidad educativa, la educación emocional y la atención a la diversidad", afirman.

A juicio del COP, las Administraciones educativas competentes deben incorporar "progresivamente" a este personal experto en Psicología a las plantillas de los centros educativos, donde sus programaciones "deben reservar tiempos y espacios adecuados para el desarrollo de esos programas de evaluación e intervención, dirigidos a mejorar las competencias emocionales y el bienestar del profesorado, alumnado y familias".

Tal y como se ha puesto de manifiesto durante la jornada, la Organización Mundial de la Salud viene planteando desde hace tiempo que los centros educativos son los entornos más importantes para la promoción de la salud y las intervenciones preventivas entre niños y jóvenes, pues hay abundante evidencia que demuestra que los programas realizados en el ámbito educativo pueden influir sobre la salud mental positiva, reducir los factores de riesgo, los problemas emocionales y de conducta a través de un aprendizaje socioemocional e intervenciones ecológicas.

EXCESO DE CARGA BUROCRÁTICA

En el acto, por su parte, Toni González, presidente de FEDADi, ha recalcado que, cuando en los centros educativos aparece una situación de autolesión o intento de suicidio, "hay un exceso de carga burocrática para poner en marcha todo el protocolo".

Por otro lado, la presidenta de CEAPA, María Capellán, ha reivindicado la importancia de las familias en este ámbito, ya que "si la familia no tiene equilibrio mental, difícilmente se lo podrá transmitir a los hijos". Con todo, ha lamentado que la manera de educar actualmente "es la misma que en los 70". "Se está actuando de la misma manera que en los 70 cuando las cosas han cambiado de manera increíble. Tras la pandemia, nos hemos dado cuenta de que el alumnado tiene problemas psicológicos que no se han detectado a tiempo, y los equipos educativos no dan a basto", ha señalado.

OTRAS REIVINDICACIONES DEL MANIFIESTO

Así las cosas, además de la inclusión de la figura del psicólogo educativo en los centros escolares, han reclamado otras mejoras para "favorecer unas condiciones más saludables en los centros educativos", entre las que destacan: no saturar los centros educativos con excesos de grupos de alumnado, respetando el número de líneas (grupos por curso) para el que está diseñado cada centro educativo; cubrir eficaz y rápidamente las bajas laborales de los docentes; reducir las ratios de alumnado por docente, incrementando el número de profesorado contratado; reducir la temporalidad del personal, de tal manera que se garantice la estabilidad laboral y la consolidación de equipos docentes en los centros educativos.

Otras de sus peticiones pasan por reforzar la orientación educativa y profesional al alumnado vulnerable; así como por dimensionar "proporcionalmente" los contenidos de los programas de las asignaturas a las posibilidades temporales de impartición y aprendizaje del alumnado, de tal manera que se evite programar más contenidos de los que realmente se pueden asimilar.

EL PAIS

La clase de Educación Física, infierno o solución para el ‘bullying’: “No entendía lo que era hacer el vacío hasta que me vi sola en mitad del campo”

Una creciente vía de investigación trata de convertir unos espacios potencialmente más propicios para el acoso escolar en herramientas para su erradicación

J. A. AUNIÓN. Madrid - 05 FEB 2023

“Hubo muchos pequeños detalles, pero el primero y más significativo lo descubrió su profesor de Educación Física. Lucía no quería ir a la clase de gimnasia ni cambiarse en el vestuario. La traumatizaba imaginarse objeto de las burlas de los demás, que comparasen su cuerpo con el de las otras niñas, correr menos o con peor estilo; en definitiva, no estar a la altura y ser parodiada. Unas veces le gritaban: ‘Gorda, fea, das vergüenza ajena’ [...]. Otras, reían a carcajadas cuando la veían con pantalón corto; otras, cuando estaban en clase, le decían: ‘¿Te has mirado al espejo, asquerosa?’. Todo ello en susurros, para que no les oyera el profesor”. Así se empieza a contar la historia de Lucía, una adolescente que se suicidó a los 13 años en Murcia en 2017, en el libro *Todos contra el bullying*, de María Zabay y Antonio Casado (Alienta Editorial).

Y tal vez este caso, o quizá alguno muy parecido, fue uno de los que hace unos años impresionaron de tal manera a Sixto González, profesor de la Universidad de Castilla-La Mancha, que le impulsaron a investigar sobre el acoso escolar en general y, en particular, el que sucede en torno a la clase de Educación Física. Un espacio, explica, “muy visible, muy material” en el que resulta inmediatamente evidente la diferencia (el que es más gordo, más desgarbado, más bajo, más torpe...), que es una de las bases sobre las que empieza a emerger el *bullying*.

González —que hace dos semanas publicó en *The Conversation* junto a la investigadora Mercedes Chicote-Beato un artículo titulado ¿Por qué hay más casos de acoso en la clase de Educación Física?— explica que esta materia, que se imparte en espacios más abiertos, menos regulados y controlados que el resto, es un ambiente más propicio para el nacimiento de unas situaciones de acoso que luego se pueden llegar a propagar no solo al aula o a los pasillos y el recreo, sino mucho más allá. “A partir de los 10 años, empiezan a tener móvil y, mediante redes sociales, WhatsApp, etcétera, las agresiones pueden prolongarse 24 horas al día. Si el niño no se lo cuenta a un adulto, a su profesor, a sus padres, el asunto va engordando y puede llegar a derivar en un problema serio de salud mental, de depresión, de ansiedad, estrés e, incluso, en casos extremos, de suicidio”.

En un contexto en el que el acoso es un problema extendido en los centros escolares —en torno a un cuarto de los alumnos de primaria y secundaria cree que hay *bullying* en su clase, según la última encuesta de la Fundación Anar—, y en el que un 78% de los jóvenes españoles dice haber sufrido violencia durante su infancia mientras practicaba deporte —según un estudio en varios países europeos de la Universidad de Hill, en Reino Unido—, los conflictos pueden empezar con un acto sutil. O por una intervención externa irreflexiva por parte de un profesor, de un padre.

De hecho, lo que impulsó al profesor de primaria asturiano Víctor Borja a investigar el acoso en la clase de Educación Física fue un conflicto que arrancó fuera del colegio. “Yo era entrenador de un equipo de fútbol de niños y, un día, un padre se me acercó y me dijo que solo debía sacar a jugar a los buenos y dejar a los malos siempre en el banquillo”. Él nunca lo hizo, pero la actitud de aquel hombre empezó a generar unas tensiones en el resto de los padres que se contagiaron a los niños y se trasladaron al colegio, donde todos eran compañeros.

“Cuando mis padres se quejaron, el propio profesor se metió conmigo”

Borja habla de agresiones más evidentes, como los insultos, y otras más sutiles, como la del chico o la chica a la que eligen siempre en último lugar a la hora de hacer equipos. Precisamente, la artista y periodista canaria Victoria Suárez cuenta que el día que fue consciente de que estaba siendo víctima de acoso por parte de sus compañeros de primaria fue uno en el que se quedó sola, en medio de un campo de fútbol que le parecía gigante, porque nadie le había elegido para su equipo. “Yo no sabía lo que era hacer el vacío, pero allí en medio, completamente sola, lo entendí”, revive hoy, con 25 años, más de una década después de aquello.

También hay quien rememora experiencias parecidas, pero agravadas por la actuación de los propios docentes. Por ejemplo, una joven, que prefiere no dar su nombre, que recuerda cómo un profesor de Educación Física de primaria se metía con un muchacho por su olor corporal, o cómo otra docente de la materia, ya en secundaria, no solo no hizo nada, sino que azuzó las “continuas mofas de compañeros a lo largo de los años” hacia ella, y llegó a suspenderle la asignatura porque no hacía deporte fuera del colegio.

Alejandro Pérez, de 24 años, cuenta una historia parecida en un contexto en el que sus compañeros de primaria se metían con él porque se le daban muy mal los deportes. “Cuando mis padres se quejaron, el propio profesor se metió conmigo, dijo que yo era muy torpe, que nunca se me iba a dar bien ningún deporte y que era

normal que hubiera rifirrafes”, cuenta Pérez, que jugó después durante años al baloncesto federado y hoy es entrenador de ese deporte.

En todo caso, aparte de que sería absolutamente injusto señalar a todo un colectivo por las malas experiencias de algunos alumnos, lo cierto es que los investigadores coinciden en que las cosas han cambiado y siguen cambiando a gran velocidad. “Hay profesores mucho más formados”, dice Borja. Y añade González: “Sinceramente, creo que sí que se ha avanzado bastante, pero queda todavía mucho por hacer, sobre todo en los centros escolares. Hay que sensibilizar mucho más a la sociedad, desde los padres hasta los profesores. E incluyendo al alumnado. El problema está en que muchas veces cuando un colegio o un equipo directivo, que es el que se ocupa de ello, habla con los padres de un niño que acosa, la primera reacción es: ‘Mi hijo no hace eso’”.

De origen del problema a palanca de solución

La profesora de Universidad de Córdoba Rosario Ortega, uno de los indiscutibles referentes en el estudio del acoso escolar, lleva varios años investigando sobre *bullying* y Educación Física. “Siempre lo había tenido como una intuición, pero desde que hacemos estas investigaciones hemos comprobado que, efectivamente, hay una cierta especificidad del escenario y de la tradición educativa. Primero, porque sucede fuera de las aulas, normalmente en un espacio amplio, abierto, haciendo actividades en las que el cuerpo importa, en el sentido de que se exponen, en alguna medida, el que es gordito, el que no es muy bueno, el que sí es muy bueno, en los que aparece la competitividad propia de la actividad deportiva... Y, aunque muchos profesores tienen una línea de trabajo por la convivencia, por las buenas relaciones interpersonales y tal, no ha sido siempre así”, explica Ortega.

La profesora ha conducido estos trabajos junto a Juan de Dios Benítez, investigador de la Universidad de Córdoba con larga experiencia como docente de Educación Física en secundaria, y Francisco Córdoba, orientador escolar y también profesor asociado de la misma universidad. “Nosotros, aunque no nos hemos centrado en eso, hemos visto que, efectivamente, hay un poco más de incidencia [del acoso] en estas clases, por sus propias características”, dice Córdoba.

“Pero lo más interesante que hemos encontrado en nuestras investigaciones es que, cuando el profesor de Educación Física conoce lo que es el *bullying*, cuál es su dinámica, sus características, en qué consiste un esquema de dominio-sumisión o una ley del silencio, sabe a dónde mirar y puede actuar. Y hacerlo, además, en un ámbito que da mucho pie a la intervención”. Precisamente, para ayudar a los profesores a saber a dónde mirar, Córdoba y Ortega coordinaron la publicación, hace poco más de dos años, del libro *Educación Física y convivencia: oportunidades y desafíos en la prevención del acoso escolar*.

Chicote-Beato y González, por su parte, señalaban en su reciente artículo en *The Conversation*: “La propia idiosincrasia de la Educación Física facilita una mayor interacción entre los estudiantes, estableciendo un mayor contacto y relación entre ellos. Esto provoca que, según la orientación e implicación que se tenga, su práctica pueda tomar dos caminos: por una parte, aumentar la probabilidad de sufrir conductas de aislamiento, rechazo, agresión y problemas de convivencia; y por otra, mejorar la conducta prosocial de los estudiantes, favoreciendo la cohesión de grupo”. La predilección por una u otra vía parece evidente; el camino para conseguirlo que señalan los expertos, como siempre, es la atención al problema y la formación.

el Periódico de Catalunya

Escuela obligatoria hasta los 18 años en Portugal: un factor más del éxito educativo

La medida ha contribuido a reducir el abandono escolar hasta el 5,9%, pero ha ido acompañada de otras acciones como la flexibilización de los currículos o la reducción de ratios

Lucas Font. Lisboa. 06 de febrero del 2023.

Pocos países europeos han tenido tanto éxito en la reducción de la tasa de abandono escolar como Portugal en las últimas décadas. Si en 2001 esa cifra alcanzaba el 44,3%, en 2021 se redujo hasta el 5,9%, según datos del portal estadístico Pordata. Una reducción que tanto el Gobierno como los responsables educativos atribuyen a muchas causas, entre ellas la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 18 años.

Fue en 2009 cuando el Gobierno del entonces primer ministro socialista, José Sócrates, modificó la Ley de las Bases del Sistema Educativo, que hasta entonces fijaba la escolarización obligatoria hasta los 15 años. Aquel año, la tasa de abandono escolar en Portugal era cercana al 31%, aunque la tendencia a la baja de este indicador ya se estaba registrando desde años anteriores.

El sociólogo Luís Capucha, responsable del estudio que impulsó la reforma de la ley, explica que el país tomó algunas decisiones previas que facilitaron ese cambio. “El panorama cambió porque el mercado exigía trabajadores más cualificados y porque la oferta educativa empezó a apostar por la educación profesional”. Las escuelas de secundaria incluyeron cursos profesionales y se aceleró la reducción de la tasa de abandono.



Capucha asegura que Portugal amplió la edad de escolarización obligatoria porque, a pesar de que todavía estaba lejos de la meta europea del 10%, estaba logrando reducir cada vez más rápido la tasa de fracaso escolar. "Seguramente ampliar la edad hasta los 18 años dio un impulso muy grande a la reducción del abandono escolar". Pero tras esta medida llegaron otras, como la flexibilidad de los currículos, la mejora de los procesos de evaluación y la reducción de alumnos por aula. Motivos que el Gobierno de António Costa ha dado para justificar la tasa de abandono actual, que se sitúa por debajo de la media europea.

El presidente de la Asociación Nacional de Directores de Agrupamientos de Escuelas Públicas (ANDAEP), Filinto Lima, comparte esa opinión. "El aumento de la escolarización obligatoria hasta los 18 años fue un paso muy importante, pero otros factores como la autonomía curricular de los colegios también han contribuido a reducir estos indicadores", asegura el profesor, quien destaca que estas alteraciones de las leyes han tenido un impacto significativo en poco tiempo.

El presidente de la ANDAEP atribuye parte del éxito al trabajo de los profesores. "Tenemos profesores de excelencia en Portugal, muy capacitados y con mucha experiencia. No solo tienen una formación de base, sino que siguen con esa formación a lo largo de su carrera", apunta Lima. Las luchas de los docentes -que se encuentran en pleno pulso con el Gobierno por una mejora de sus condiciones laborales- en los últimos años, también han sido determinantes para lograr estos objetivos.

A pesar de que la situación de cada país es diferente en el plano educativo, los expertos consideran que la ampliación de la edad de escolarización obligatoria es una medida que puede funcionar de la misma forma en otros estados de la Unión Europea. "No hay ninguna razón para que, en toda Europa, la escolaridad obligatoria no sea hasta los 18 años o hasta la conclusión de la secundaria para aquellos que lo hagan con 17 años", asegura Capucha.

Sin embargo, el sociólogo defiende una medida más ambiciosa, que consiste en aumentar la formación previa a la entrada en la universidad. "La formación en competencias básicas que la educación tradicional no proporciona o la especialización tecnológica suplementaria, con impacto en la educación superior, podrían ser buenas formas para capacitar a todos los jóvenes europeos", sentencia.

Noticias de Navarra

Los sindicatos de la Administración foral convocan huelga el día 15 en colegios, hospitales y todo tipo de servicios

LAB, CCOO, ELA, UGT y Steilas registran una jornada de paro en defensa de los servicios públicos, con condiciones laborales dignas| Están llamados 29.000 empleados| Exigen al Gobierno de Navarra que negocie en las mesas sectoriales y en la Mesa General| Rechazan que solo hable con el Sindicato Médico

Sagrario Zabaleta Echarte. PAMPLONA | 06-02-23

LAB, CCOO, ELA, UGT y Steilas han convocado una huelga el miércoles 15 de febrero en todas las áreas de la Administración foral: colegios, hospitales, oficinas de atención a la ciudadanía, SOS, bomberos... en definitiva a todo el personal que compone la Función Pública.

Los más de 29.000 empleados y empleadas del ámbito público están llamados a este paro en defensa de unos servicios de calidad, sustentados en unas condiciones laborales adecuadas, con la recuperación del poder adquisitivo.

Cita histórica

Isabel Artieda (LAB), David Marcalain (CCOO), Izan Bujanda (ELA), Jesús Elizalde (UGT) y Eider Larripa (Steilas) han participado en la rueda de prensa celebrada en la mañana de este lunes, en el Palacio del Condestable en Pamplona.

Esta cita se puede considerar histórica, ya que en las últimas décadas los sindicatos con más representación en el ámbito público no se habían unido para convocar un paro que englobara a todos los servicios que ofrece la Administración. Han salido a la calle por las diferentes huelgas generales organizadas en las últimas tres décadas, pero no en una cita en solitario del sector público como la del próximo 15 de febrero.

Las reivindicaciones

Estos cinco sindicatos han consensuado un documento, en el que han recordado sus reivindicaciones en las mesas de negociación: acabar con la política de privatizaciones en el sector público y revertirla en las áreas que ya la padecen; ejercer el autogobierno; estabilizar el empleo y reducir la temporalidad por debajo del 8%; adecuar la plantilla a la demanda de la ciudadanía con el aumento de ratios del personal; e implantar la carrera profesional que incentive y retribuya la formación y dedicación. "Función Pública ha alegado siempre la

imposibilidad de aceptar estos planteamientos porque no había dinero, debido a las restricciones por las leyes de limitación de gasto", ha indicado David Marcalain (CCOO).

EL PAÍS

70 decanos de Educación reclaman un examen especial para entrar a Magisterio y al máster de secundaria

Los responsables académicos defienden que la prueba mejoraría el sistema educativo y la imagen de los docentes. Una quincena de países europeos, Cataluña y Baleares, ya aplican un filtro que el Ministerio de Universidades rechaza.

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 06 FEB 2023

Los decanos de las facultades de Educación quieren implantar pruebas especiales de acceso a sus titulaciones: las carreras para ser maestro de Infantil y Primaria y el máster de profesorado de secundaria. El examen fue propuesto por el Ministerio de Educación hace un año, pero el Ministerio de Universidades, que es el competente en la materia, lo ha descartado, al no convencerle la fórmula. Los decanos están convencidos, sin embargo, de que la prueba sería muy positiva para el sistema educativo, y la defenderán en la reunión que tienen previsto celebrar con el Gobierno esta semana, según han asegurado fuentes de la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación a EL PAÍS.

La Conferencia, de la que forman parte 70 decanos, entregó en 2022 a los ministerios de Educación y Universidad un documento detallando cómo debería ser la nueva "prueba de aptitud personal" que los aspirantes a iniciar los estudios que habilitan para ser docente tendrían que superar. Los responsables universitarios planteaban cuatro razones a favor de un filtro que existe en una quincena de países europeos —entre ellos, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Holanda, Inglaterra, Italia y Portugal—, así como en las universidades de Cataluña, la pública de Baleares y alguna privada (como la vasca de Mondragón).

Los exámenes, argumentaban en el documento, permitirían identificar a los mejores candidatos para convertirse en buenos docentes, lo que mejoraría el sistema educativo; elevaría las probabilidades de que los matriculados terminasen los estudios en el tiempo previsto; facilitaría una racionalización del número de alumnos en las facultades de Educación —los grados tienen ahora 35.000 alumnos y el máster 50.000, muchos más de los que el sistema educativo puede absorber—, aumentando la calidad de las clases y de la atención que reciben durante las prácticas, y "revalorizaría la imagen y el prestigio social de la profesión, convirtiéndola en una opción más deseable para los estudiantes".

La propuesta se basaba en los exámenes de acceso que realizan las facultades de Educación en Cataluña (aunque la Ramon Llull, privada, ha anunciado que dejará de participar) y Baleares, que a su vez se inspiraron en experiencias internacionales como la de Finlandia, uno de los grandes referentes educativos internacionales. El plan planteaba inicialmente una prueba con dos fases. La primera, escrita, tenía dos ejercicios, uno sobre competencias lógico-matemáticas (numeración y cálculo, espacio y forma, estadística y azar), y otro sobre competencias comunicativas y razonamiento crítico (comprensión lectora y capacidad de síntesis, expresión escrita y dominio del sistema lingüístico).

La segunda fase, oral, a la que pasarían los candidatos que hubieran aprobado los ejercicios anteriores, constaba de otras dos partes. La primera consistía en una "defensa del perfil personal", que podría hacerse de forma presencial o a través de una presentación en vídeo, y tendría el fin de evaluar las habilidades interpersonales, las experiencias previas de los candidatos y sus motivaciones. Y la siguiente era una entrevista en grupos de seis alumnos dirigida por un profesor universitario y un maestro, en la que los candidatos deberían debatir en torno a un tema de actualidad educativa.

La calificación de las pruebas sería apto o no apto. Solo los aptos podrían entrar a los estudios, y su acceso se ordenaría en función de la nota de Selectividad que hubieran obtenido previamente.

Los decanos presentaron después una segunda versión de las pruebas en las que renunciaban a la primera fase de las pruebas (solo mantenían la parte oral), después de que el Gobierno les asegurase que con la nueva Selectividad los alumnos ya serían examinados de competencias matemáticas y comunicativas, y por tanto resultaría innecesario volver a hacerlo.

Resultados iniciales positivos

Las facultades catalanas de Educación pusieron en marcha las pruebas —solo con la parte escrita, aunque están planteándose ampliarlas también con una fase oral que analice las cuestiones socioemocionales— en 2017. La impresión de sus responsables, afirma Roser Boix, decana en la Universidad de Barcelona, es que han sido útiles, aunque pese a habérselo solicitado a la Generalitat de momento no han conseguido que se cree una comisión que mida oficialmente los resultados. "Lo que sí hemos notado, y es una opinión compartida sobre todo en las facultades públicas, es que los estudiantes que llegan tienen más interés y probablemente un mayor nivel cultural".

La Universidad de las Islas Baleares introdujo las pruebas en 2021, después de un largo proceso de investigación y ensayo iniciado hace una década que se vio retrasado por la pandemia. Y los primeros indicadores también son positivos, afirma el decano de la Facultad de Educación, Miquel Oliver. Los exámenes

han reducido las solicitudes para estudiar las carreras de magisterio (y aun así sigue habiendo seis veces más peticiones que plazas). La mera existencia de la prueba, afirma Oliver citando investigaciones internacionales, lleva a los chavales a plantearse “si esta es realmente su profesión”.

El porcentaje de matriculados que eligen los estudios como primera opción ha crecido, hasta alcanzar este curso casi el 100%. “Y, aunque necesitamos tiempo para hacer un análisis completo, el profesorado, en general, ha notado una mejora en el alumnado, tanto en cuestiones motivacionales como en su preparación”, dice el decano. El año pasado, una cuarta parte de los alumnos que se presentaron a las pruebas fue declarado no apto.

La facultad balear diseñó su prueba (que tiene una fase escrita y otra oral y ha servido de modelo a la propuesta de la Conferencia de Decanos) mediante un proceso en el que participaron unos 300 docentes, entre profesores universitarios y maestros en ejercicio, y contó con el asesoramiento de docentes catalanes y finlandeses. Los resultados de la investigación fueron publicados en una revista del Ministerio de Educación.

Tomando a Finlandia de modelo, Oliver cree que la prueba de acceso es necesaria, pero es solo uno de los pasos que las facultades deben dar para mejorar la formación del profesorado. “Necesitamos un cambio metodológico, más competencial, y una conexión mucho mayor con los centros educativos”, señala.

Parte de las universidades privadas también realizan pruebas, como la de Mondragón. “Las hacemos para ver la creatividad, el liderazgo, las habilidades comunicativas...”, explica Nagore Ipina, decana de Educación de la Universidad de Mondragón. “Son simulaciones. Por ejemplo, que con piezas de Lego construyan la escuela ideal”, continúa la decana, informa Elisa Silió.

Reticencias

El Ministerio de Educación incluyó las pruebas entre las 24 medidas para mejorar la profesión docente que presentó el año pasado. Los responsables del Ministerio de Universidades, sin embargo, lo han descartado: no ven claro por qué deberían implantarse pruebas de acceso en estas carreras y no en otras, y tienen dudas sobre la pertinencia e incluso la legalidad de un filtro que exija al alumnado demostrar de partida unas competencias que quizá podría adquirir durante el grado o el máster.

La Conferencia de Decanos de Educación la integran responsables de facultades públicas y privadas sin ánimo de lucro (vinculadas a la Iglesia). Fuentes del organismo señalan que su plan cuenta con la oposición de los centros académicos privados que funcionan como empresas, han encontrado en los títulos educativos un gran negocio (matriculan a más de la mitad de los alumnos del máster de secundaria), y no quieren pruebas que puedan limitar su clientela.

El otro actor que tiene reticencias (y mucha más influencia ante el Ministerio de Universidades), coinciden varias fuentes, es la Conferencia de Rectores (Crue, donde están representados todos los campus, públicos y privados), ya que para un sector del mismo las nuevas pruebas de acceso serían una complicación, y podrían traducirse en una bajada de alumnos (la financiación de todas las universidades se basa, de un modo u otro, en ellos), sobre todo si otras facultades se suman a la petición de implantar exámenes especiales.

EL DEBATE OPINIÓN

La formación profesional, clave para el futuro de la Unión Europea

Ahora hay un consenso en el mundo empresarial y académico en que el mejor modelo de FP es la «formación dual» o «en alternancia», en que las empresas han de desempeñar una función substancial

Eugenio Nasarre. 07/02/2023

En un apremiante escrito, los tres vicepresidentes ejecutivos de la Comisión Europea (Dombrovskis, Vestager y Timmermans) planteaban la imperiosa necesidad de que la economía europea sea competitiva a escala mundial para superar los problemas que se han acumulado en estos años y para afrontar los retos de nuestro futuro. Los vicepresidentes subrayan que «garantizar que haya personal cualificado» será un factor decisivo para el éxito de la UE en los próximos años, junto con la profundización del mercado único, «la joya de nuestra corona» en sus propias palabras. Disponemos de una certeza: no habrá empleos sin cualificación; todos los sectores productivos la exigirán. Este análisis, al que no encuentro razones para refutar, nos conduce a asumir que la formación se convierte en una tarea prioritaria para evitar el declive de Europa.

¿En qué condiciones afronta España este reto, que es común a la UE? Sin hacernos trampas en el solitario, esta es la cuestión que reclama un debate nacional, serio y sustentado en la realidad, sin las hipotecas de los prejuicios de parte y de los triunfalismos engañosos. Veamos algunos de los datos, que resulta imprescindible contemplar.

Hemos ya analizado en estas páginas el repunte del «abandono educativo temprano», que acabamos de conocer, que nos ha arrojado la preocupante cifra del 13,9 por 100, lo que nos sitúa, junto a Rumanía, en la cola de los países de la Unión. Son casi medio millón de jóvenes que afrontan su futuro sin una cualificación y

con una formación muy deficiente. Es un fracaso de nuestro sistema educativo. Su situación, si no se remedia, es la antesala de la marginación. Por eso, no es de extrañar que esa cifra coincida casi al cien por cien con la correspondiente a la tasa de paro juvenil, que alcanza el 29,2 por 100, la peor de todos los países de la UE. Aunque no podamos establecer una plena correlación entre el medio millón de jóvenes que buscan un empleo y no lo encuentran y el medio millón que han abandonado su formación sin cualificación, es harto probable que coincidan en un alto porcentaje. La conclusión es clara: con tan alto abandono escolar prematuro será harto difícil reducir el paro juvenil.

Hay un tercer dato que no podemos relegar. Es el que se refiere a los resultados de nuestros escolares en las pruebas PISA. En las últimas realizadas de matemáticas (2018) España ocupa la nada confortante posición 19 en el ranking de países de la UE. Sólo están por debajo de España 8 países: Lituania, Hungría, Malta, Croacia, Grecia, Chipre, Bulgaria y Rumanía. Pero lo alarmante no es sólo este lugar «en el pelotón de los torpes» que ocupamos, sino los niveles de resultados alcanzados por nuestros alumnos. En el nivel bajo (una formación muy elemental y con muchas lagunas) están el 48 por 100 de los estudiantes españoles y tan sólo alcanzan el nivel alto el 7,3 por 100, muy lejos de los alcanzados por los mejores (Países Bajos (18), Estonia (16), Polonia (16), Bélgica (15), Alemania (14) y Eslovenia (14)). Nuestro sistema educativo está instalado en la mediocridad y no logra, salvo en proporciones muy minoritarias, elevarse a niveles de excelencia. ¿Podemos competir en la economía del futuro con estos datos?

Sabemos que la Formación Profesional ha sido endémicamente uno de los elementos débiles de nuestro sistema educativo. Sufrió durante mucho tiempo el estigma de la falta de aprecio por las familias españolas, a pesar de que sus ofertas formativas iban creciendo en calidad y constituían una idónea vía de acceso al empleo. La situación ha mejorado, pues ya hemos superado el millón de alumnos, sumando los tres niveles de la FP. Pero ahora hay un consenso en el mundo empresarial y académico en que el mejor modelo de FP es la «formación dual» o «en alternancia», en que las empresas han de desempeñar una función substancial. Es el modelo por el que hay que apostar. Pero todavía estamos en mantillas en esta modalidad formativa. Los últimos datos disponibles muestran que sólo el 4 por 100 de los alumnos de FP reciben una formación en alternancia. Incrementar exponencialmente este porcentaje resulta primordial. Pero el Gobierno ha puesto un gran palo en esta rueda, que va a impedir la expansión de esta vía formativa. Ha establecido para los contratos de formación, que forman parte de la «FP dual», que «en ningún caso la retribución será inferior al salario mínimo interprofesional». Lejos de ser un acicate es un claro desincentivo a que las empresas se involucren en esta necesidad nacional. No conozco una norma similar en los países de la UE que han adoptado esta modalidad formativa.

Pero hay que ir más allá. En 2015 el Consejo Escolar del Estado aprobó una recomendación al Ministerio de Educación en el sentido de extender la «enseñanza básica» hasta los dieciocho años. Tal medida significaría la obligatoriedad de todos los españoles de realizar una actividad formativa hasta dicha edad, lo que exigiría un profundo cambio en la estructura de nuestro sistema educativo. En este modelo tendría un perfecto encaje una formación profesional potente, arraigada en el mundo empresarial, para proporcionar a todos los españoles una cualificación, en el sentido en el que lo demandan los tres vicepresidentes de la Comisión Europea. Esta reforma educativa es indispensable para que España no se resigne a permanecer en el furgón de cola de la UE y comprometa, así, nuestro futuro.

Eugenio Nasarre fue Presidente de la Comisión de Educación del Congreso de los Diputados.

EL PAIS

Catorce horas diarias para compaginar los estudios de conservatorio con la educación ordinaria: “Acabas fatigado y cansado”

En España 98.603 alumnos estudian algún curso de música, pero muchos deciden abandonar ante la dificultad de continuar a la vez que avanzan educación ordinaria

ANA CRISTINA BASANTES. Madrid - 07 FEB 2023

Son las 14.00 y la campana de salida del instituto no ha sonado aún. Un mensaje de WhatsApp con la foto de un Beethoven con gafas verde fosforescente responde: “Salgo a y cuarto”. Es Manuel Lorite, un chaval de 17 años. De golpe, sale una tropa de adolescentes. Entre la multitud asoma Manuel con la mochila a sus espaldas y el tiempo cronometrado para llegar a sus clases de conservatorio. Es miércoles, uno de los días más apretados, en los que destina cerca de 14 horas diarias a cursar segundo de bachillerato y sexto de profesional en el conservatorio.

Manuel camina desde el instituto San Isidro hasta la estación de La Latina, en Madrid, para tomar el metro al conservatorio Amaniel, cerca de Plaza de España. Dos paradas, trasbordo y una parada más. A veces, cuando el tiempo no apremia, se da el lujo de ir caminando. Pero eso no es algo frecuente. Para estudiantes de danza o de música, como Manuel, el tiempo se ha convertido en un bien escaso. “Dedico ocho horas y media al conservatorio, más una hora y media de tocar la trompa en una orquesta y una hora en practicar en casa”, dice. “Unas 14 horas a la semana destino al estudio de la música. Luego, si le sumas el instituto son muchas horas lectivas”.

Su vida transcurre en un trajín entre compaginar sus clases, deberes y continuar con su pasión por la música. “Al final tengo que compaginar cinco días lectivos, de unas seis o siete horas cada uno, con unas 14 horas, además de estudio extra, totalmente independiente al Instituto. Luego, lo que tenga que estudiar para el instituto en casa”.

En España, alrededor de 100.000 alumnos estudian música en un conservatorio, según los últimos datos del curso 2020-2021 del Ministerio de Cultura y Deporte. Pero, en el camino, muchos abandonan los estudios por falta de tiempo.

Manuel comienza sus días a las 7.00 y termina a las 21.30. “Te tiras toda la tarde en el conservatorio”, cuenta. “Incluso tienes dos o tres horas vacías entre clase y clase”. Tiempo que aprovecha para estudiar en la cafetería del conservatorio. “Es lo que toca. Aunque el conservatorio puede ser un lugar perfecto para estudiar música, pero no lo es tanto para hacer los deberes”, explica.

Las horas dedicadas a los estudios musicales varían dependiendo del grado —elemental, profesional o superior, que equivale a una licenciatura—, y es una carrera que puede durar cerca de 15 años si el alumno quiere profesionalizarse. En el curso 2020-2021, un total de 41.441 alumnos se matricularon en elemental, y solo 8.923 terminaron el ciclo en ese mismo curso. En profesional, hubo 48.256 matriculados, y lo completaron 7.324. Y en superior, el total de matriculados fue de 9.054 y 1.849 lo terminaron en ese mismo curso.

El presidente de Juventudes Musicales de España, Miquel Cuenca, reconoce que compatibilizar los últimos cursos del instituto con la exigencia de un conservatorio es difícil: “Es más que una jornada laboral de un adulto lo que dedican estos chicos de estas edades”. “La deserción sucede en el paso del grado elemental al profesional, por la carga de trabajo. Los alumnos y las familias priorizan los estudios ordinarios frente a los estudios musicales, y en el salto al superior prefieren estudios que consideran que tienen una mejor salida profesional”, explica Cuenca. La razón, lamenta, es que en “España hay una falta de prestigio social de la formación musical. En los planes educativos, la música queda en un segundo plano y no es una parte de la formación integral”.

Son casi las 15.00 y el sonido de las teclas del piano comienzan a escucharse. Manuel ha llegado al conservatorio. Reconoce que le queda cerca en comparación con otros compañeros, que tardan alrededor de una hora en llegar. Manuel aprovecha la hora que tiene antes de su primera clase para comer un bocadillo que ha traído desde su casa. Después, en una sala, saca de un estuche azul su trompa. La monta y comienza a tocar.

Estudios en las madrugadas

Manuel asegura que, en la práctica, supone un importante esfuerzo sacar las horas de estudio. “Toda la materia que tienes que estudiar la estudias en tus horas libres, que normalmente son las madrugadas”, dice. A eso hay que sumar los problemas para cuadrar los exámenes de ambas formaciones. “Si tengo examen de conservatorio y ese mismo día también tengo uno del instituto, es un lío bastante grande”, explica.

Manuel no es el único. Carlos Cordero tiene 17 años y cursa segundo de bachillerato y segundo de profesional, con especialidad en piano. Para él es “habitual” que coincidan las audiciones con trabajos o exámenes. “No se puede confiar en que todos los profesores entiendan la situación, hay quienes no te cambian las fechas de entregas”, asegura. Laura Echeverría, también de 17 años, se ha unido con un grupo de jóvenes estudiantes de conservatorio para pedir apoyo a la hora de compaginar sus estudios ordinarios con los musicales. Entre sus propuestas, piden que los estudiantes de música puedan solicitar una plaza en un centro educativo cercano al conservatorio, y así evitar largos desplazamientos. También que se tenga en cuenta la condición de estudiante de música a la hora de pedir cambios de horario para presentar trabajos o exámenes.

Manuel ha terminado su jornada maratónica de clases. Son las 21.30 y las puertas del conservatorio se cierran. Decide ir caminando a casa, aunque tarde una media hora. Pero su día no se acaba ahí. Cuando llegue tendrá que practicar y repasar lo aprendido en las clases de música y en el instituto: “Al final acabas fatigado y cansado”.

Manuel estuvo a punto de abandonar el conservatorio cuando estaba en la ESO: “Me planteé seriamente dejarlo porque no podía más, simplemente no podía más”. Ahora, ya en su último año de bachillerato, ha decidido seguir con los estudios superiores. El siguiente paso, cuenta, es estudiar musicología: “Me encanta la música clásica y quiero divulgarla”.

europapress.es

Alegría asegura que hay "libertad" para elegir una "educación segregada por sexos" pero sin "dinero público"

MADRID, 7 Feb. (EUROPA PRESS) –

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha destacado que los padres y madres tienen "libertad" para elegir una "educación segregada por sexos" para sus hijos pero sin "que se financie con dinero público". "Respeto a los padres que creen que es mejor la educación segregada por sexo, tienen libertad, pero lo que no tienen es el derecho a que se financie con dinero público", ha señalado.

Así lo ha manifestado este martes Alegría al ser preguntada en el Pleno del Senado por el Grupo Popular sobre si el Gobierno comparte la decisión de retirar los conciertos educativos de la etapa de Bachillerato a los centros que imparten educación diferenciada en la Comunidad Foral de Navarra.

Para la ministra de Educación y Formación Profesional, la decisión que ha adoptado el Gobierno de Navarra "la ha adoptado en base a una legislación vigente" por lo que ha incidido en que "hay que cumplir las leyes vigentes": "Los centros educativos tienen que cumplir la legislación vigente".

Asimismo, ha defendido que la coeducación "es una de las mejores herramientas de los sistemas educativos modernos" y le ha dicho al PP que "son muy abonados al refrán de consejos viendo que para mí no tengo", ya que el presidente de la Xunta de Galicia, el popular Alfonso Rueda, "ha anunciado que elimina la financiación pública a los colegios que segregan por sexo".

La ministra también ha recordado que las competencias a la hora de gestionar los conciertos "son del Gobierno Foral de Navarra", por lo que se ha limitado a trasladar su opinión del "máximo respeto" hacia una decisión del Ejecutivo navarro que "cumple con la legislación vigente". "Máximo respeto. Han seguido los procedimientos legales y se ha mantenido la normalidad de la actividad educativa de los alumnos de esos colegios", ha afirmado Alegría.

Por su parte, la senadora del Grupo Parlamentario Popular Amelia Salanueva ha criticado que Navarra ha suprimido los conciertos del Bachillerato de cuatro colegios "por exigencia de Bildu". "Es muy preocupante que la educación dependa de este grupo político", ha sentenciado. En este punto, la senadora popular ha hecho hincapié en que se requiere "un mínimo de prudencia" para decisiones que afectan "de manera irreversible" a jóvenes que están estudiando Bachillerato y con una prueba de acceso a la Universidad de por medio, "creándoles inseguridad e incertidumbre".

"Es un ataque a la libertad de enseñanza, una decisión absolutamente irresponsable y que como ministra no se trata de un asunto de coeducación, lo que hacen es un sectarismo puro y duro. Ahora es la educación diferenciada pero después será la educación concertada", ha subrayado Salanueva.

EL PAÍS

El nuevo decreto de selectividad aumenta la duración de los exámenes y cambia las reglas para revisar su corrección

El Gobierno prepara una "homogeneización" de la Evau en las 17 autonomías con marcos comunes de contenidos y criterios de corrección. En su diseño participan representantes de las comunidades, salvo las del PP, que se autoexcluyeron, y de las universidades

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 08 FEB 2023

El Gobierno sigue avanzando para cambiar profundamente las pruebas de acceso a la Universidad a partir de la edición de 2024. El nuevo real decreto de selectividad, a cuyo borrador ha tenido acceso EL PAÍS, contiene algunas modificaciones expresas, como el tiempo que los alumnos dispondrán para responder a los ejercicios, que pasará de los 90 minutos actuales a 105, o las reglas de revisión de exámenes. Pero sobre todo sienta las bases de una transformación de más calado, que hará de la Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) una prueba menos memorística, y reforzará la homogeneización de los exámenes entre las 17 comunidades autónomas.

Esto último se concretará antes del verano mediante una orden del Ministerio de Educación que sentará las bases de la nueva estructura de la selectividad, estableciendo un marco general sobre el contenido de la prueba y otro sobre los criterios de calificación que, respetando las competencias autonómicas, tendrán como objetivo "homogeneizar" las pruebas, "garantizar su claridad y objetividad, y asegurar su equiparación entre los distintos territorios".

El real decreto, que será aprobado como tarde en junio, derogará la normativa de selectividad del PP. Y adaptará la selectividad al aprendizaje por competencias implantado por la actual ley educativa, la Lomloe, "que da valor, más que a la adquisición de una serie de conocimientos disciplinares declarativos o a la memorización de conceptos presentados de manera parcelada, a la capacidad de saber movilizarlos para resolver una necesidad", señala el borrador de la norma. El cambio es necesario, prosigue el texto, para completar la reforma educativa, "porque lo que el alumnado deba o no hacer en dicha prueba [la Evau] determina, en mayor o menor medida, lo que efectivamente se trabaja en el aula". Dicha transformación será progresiva: en 2024 los ejercicios introducirán en cada materia una pregunta competencial, en 2025, dos, etcétera.

El decreto introduce algunos cambios directos. Uno de ellos es la ampliación, en 15 minutos, de la duración de los ejercicios, ya que el Ministerio de Educación considera que la resolución de un examen más competencial,

que incluirá por ejemplo textos sobre los que el estudiante deberá reflexionar antes de empezar a contestar, requerirá más tiempo. Otro de los cambios, adelantado por este periódico en diciembre, es que los estudiantes podrán elegir entre examinarse de Historia de España e Historia de la Filosofía; se volverá así a la situación que hubo hasta que hace una década el PP eliminó Historia de la Filosofía del grupo de materias obligatorias del Bachillerato. Y otra modificación afecta a la revisión de exámenes. Si un alumno no está de acuerdo con la nota que ha obtenido en un ejercicio podrá, como sucede ahora, pedir una segunda corrección, y si la diferencia entre ambas calificaciones es igual o superior a dos puntos, el tribunal deberá realizar de oficio una tercera. La diferencia es que, hasta ahora, la calificación final se calculaba haciendo una media de las tres notas, y ahora será la tercera revisión la que prevalezca, sin promedios.

El real decreto establecerá las bases generales de la nueva selectividad. Pero el cambio será realmente visible cuando se presenten los nuevos exámenes. Estos están siendo definidos por grupos de trabajo de cada asignatura, integrados por profesorado de secundaria y otros especialistas que han sido designados por el Ministerio de Educación, las comunidades autónomas (salvo las del PP, que abandonaron los grupos en diciembre) y las universidades. Estos grupos de trabajo están preparando tres productos, que tienen entre sus objetivos principales homogeneizar la Evau no solo entre las 17 comunidades autónomas, sino también entre los tribunales de un mismo territorio.

El primer producto que están preparando es un marco que fijará, en cada materia, cuáles deben ser los elementos principales que el ejercicio plantee al alumnado. En Historia de la Filosofía el marco puede establecer, por ejemplo, que el examen se estructure en un texto sobre el que el estudiante argumente basándose en una serie de criterios filosóficos, al margen de que después cada comunidad autónoma decidiría de qué autor (Kant, Marx u otro) es dicho texto. El segundo producto que están desarrollando los grupos de trabajo son los criterios de calificación que deberán aplicar los correctores. No descenderá al detalle de establecer, por ejemplo, si cada falta de ortografía debe restar un 0,1 en la nota del ejercicio, pero sí, por ejemplo, cuáles deben ser las fases mínimas que un estudiante debe plasmar en la demostración de un problema matemático. El tercer encargo de los grupos de trabajo son modelos de exámenes, que el ministerio espera poder presentar a principios de junio para que alumnos y profesores los conozcan antes de que comience el próximo curso.

El ministerio está acabando de perfilar las pruebas piloto de la nueva selectividad, previstas para junio, cuyos resultados servirán para definirla. En los ejercicios participarán unos 2.000 alumnos de 50 centros educativos de una decena de comunidades. Cada estudiante hará dos ejercicios, uno de materia común y otro de modalidad. Y el ensayo se hará con chavales de primero de Bachillerato (que será el nivel que estrene la nueva Evau en 2024), y con las materias de ese curso que tienen continuidad en segundo (como Lengua Castellana y Literatura, Inglés, Matemáticas, Latín y Dibujo Artístico). Las pruebas servirán para comparar exámenes con distintos formatos de opcionalidad, y entre los elementos para decidir cuáles funcionan mejor figurará la opinión de los chavales, que serán entrevistados al acabar los ejercicios. En los últimos meses, el ministerio se ha reunido, además, con representantes de alumnos, del profesorado de Filosofía y de Historia, así como con las grandes confederaciones de familias para adelantarles algunos de los cambios.

Ejercicios adaptados a la Lomloe

Buena parte del decreto de la nueva selectividad es, por otra parte, muy parecido a la normativa ahora en vigor, aunque con los cambios derivados de la entrada en vigor de la Lomloe, que ha modificado algunas materias y ha ampliado las ramas del Bachillerato. Los alumnos deberán examinarse de las materias comunes —Lengua Castellana y Literatura II; Lengua Extranjera II; Historia de España o Historia de la Filosofía, y, en su caso, Lengua cooficial— y de la materia específica obligatoria de la modalidad de Bachillerato que hayan elegido. Los de Ciencia y Tecnología se examinarán de Matemáticas II o de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II; los del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales, de Latín II o de Matemáticas aplicadas a las Ciencias sociales II; los del nuevo Bachillerato General, de Ciencias Generales II; los del Bachillerato de Artes plásticas, de Dibujo artístico II, y los del Bachillerato Musical y Escénico, de Análisis musical II o de Artes escénicas II.

Para la nota global, tanto las materias comunes como la de modalidad pesarán lo mismo. A continuación, dicha calificación se combinará con la del Bachillerato (con una ponderación del 40% y el 60% respectivamente). Y esa será la nota de acceso de la selectividad. Quienes quieran subir nota podrán presentarse a la llamada fase de admisión en la que, igual que sucede ahora, los estudiantes deberán examinarse de, “al menos”, dos optativas de segundo de Bachillerato (y se tendrán en cuenta, en todo caso, solo las dos notas más altas). El Gobierno estudia que la fase de admisión también experimente cambios (esta parte de la selectividad depende del Ministerio de Universidades), pero resulta improbable que estos lleguen a aplicarse ya en la edición de 2024.

Alegría fulmina la prueba de madurez y las preguntas test en la Selectividad de 2024 y da más ventajas al alumnado

Los estudiantes tendrán más tiempo para responder, más descanso y más garantías si no están contentos con la nota. La Filosofía gana peso

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Miércoles, 8 febrero 2023

Borrón y cuenta nueva en la nueva Selectividad. El Gobierno vuelve a recular con sus iniciativas legislativas. La ministra de Educación, Pilar Alegría, ha cambiado su propuesta inicial sobre la prueba de acceso a la universidad y ha reescrito el planteamiento a la manera *lampedusiana*: cambiándolo para que quede como está. Así será, al menos, en la Ebau que comenzará a realizarse en junio de 2024, donde ya no queda rastro de la polémica "prueba de madurez" (que aunaba varias asignaturas en un solo examen) ni de las simplificadas preguntas tipo test. Después de las críticas de filólogos, escritores, filósofos, rectores, profesores y consejeros autonómicos, avanzadas por EL MUNDO, el proyecto del real decreto muestra un formato con el mismo número de exámenes que había ahora, aunque los alumnos tendrán más tiempo para responder a las preguntas, dispondrán de más descanso y disfrutarán de más ventajas en la revisión de los ejercicios que en convocatorias anteriores. Son cambios menores para esconder lo esencial: que lo que se había planteado no era válido y hay que dar marcha atrás.

Tras la unánime crítica recibida por parte de la comunidad educativa, Alegría ya había accedido a que el comienzo de la fase de implantación definitiva se retrasara del curso 2026/27 a 2027/28 para tener más tiempo para alcanzar un acuerdo de todos los agentes implicados. También en la fase transitoria, que comprenderá de junio 2024 a junio de 2028, ha reculado. Su idea inicial era juntar en una sola prueba Lengua Castellana y Literatura, Lengua Cooficial y Lengua Extranjera, y, en la fase definitiva, sumar en este examen Historia de España e Historia de la Filosofía. Un *totum revolutum* que, en la práctica, diluía la especialización de las asignaturas. El examen era muy simple, con apenas 25 preguntas tipo test y de rellenar huecos y tres preguntas de desarrollo de un máximo de 150 palabras cada una, el equivalente a dos párrafos.

Ahora vuelve a haber exámenes separados de cada una de las materias. Es decir, se mantiene la Selectividad actual. Seguirán los exámenes de las comunes Lengua Castellana y Literatura II, Lengua Extranjera II y Lengua Cooficial. Historia de la Filosofía gana protagonismo y logra el rango de obligatoria: los alumnos podrán elegir si se examinan de esta materia o de Historia de España, como ocurría hace una década.

Luego están los exámenes de la asignatura específica obligatoria de la modalidad: Matemáticas II o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II para los estudiantes de Ciencia y Tecnología; Latín II o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II para los del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Generales para los del nuevo Bachillerato General; Dibujo Artístico II para los del Bachillerato de Artes Plásticas, y Análisis Musical II o Artes Escénicas II, para los del Bachillerato Musical y Escénico.

Además, el alumno que quiera mejorar nota podrá examinarse de al menos dos materias, comunes o de modalidad, de segundo curso de Bachillerato, distintas a las examinadas en la prueba de acceso. El alumnado podrá examinarse también de una segunda lengua extranjera distinta de la que hubiera cursado como materia común.

CAMBIOS EN EL CONTENIDO

El formato simplificado tipo test o de rellenar huecos, así como las preguntas para responder sólo en 150 palabras desaparecen. Los profesores habían denunciado que este sistema no permitía que los alumnos demostraran de forma adecuada sus conocimientos. Las preguntas serán como hasta ahora (una mezcla de desarrollo y preguntas más cortas, pero no tan esquemáticas como se habían concebido) y la idea del Ministerio es que "los ejercicios de la prueba de acceso tendrán un diseño competencial que permitirá comprobar el grado de consecución de las competencias específicas de las distintas materias". El borrador del real decreto no da más detalles sobre esto pero, en un argumentario que ha repartido a los medios, resalta que se mantiene "la misma estructura de la prueba, pero con cambios en el contenido de la misma" que se supone que irán hacia un enfoque más competencial y menos memorístico.

En la exposición de motivos, de hecho, se dice que ahora se "da valor, más que a la adquisición de una serie de conocimientos disciplinares declarativos o a la memorización de conceptos presentados de manera parcelada, a la capacidad de saber movilizarlos para resolver una necesidad".

En ese argumentario destaca como novedad que el tiempo de realización de los ejercicios se aumenta, pasando de 90 a 105 minutos, "ya que se tiene en cuenta la lectura del ejercicio, su análisis y producción". Es decir, los estudiantes tendrán a partir de 2024 15 minutos más de tiempo para resolver cada una de las pruebas. Y se establecerá un descanso mínimo de 45 minutos entre el final de un ejercicio y al principio del siguiente (ahora son 30 minutos).

También habrá más garantías a los estudiantes a la hora de hacer las revisiones. Hasta ahora se han permitido tres revisiones si el alumno no está conforme con la nota. Pero en la tercera revisión, a la que se accede si la diferencia entre la primera y la segunda corrección es igual o superior a dos puntos, será la que contará por

encima de las otras dos. Hasta ahora, la nota final se calculaba haciendo una media de las tres notas y ahora se pondrá la nota de la tercera revisión.

SIN PRUEBA ÚNICA

La ministra de Educación rechaza hacer una prueba única en todas las comunidades autónomas pero ha prometido que se introducirá mayor equiparación entre los distintos exámenes. El proyecto de real decreto sólo detalla que "la Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria establecerán procedimientos de coordinación entre las distintas administraciones educativas destinados a homogeneizar la estructura general de la prueba, así como los ejercicios y los criterios de evaluación de las distintas materias objeto de examen, con el fin de garantizar su claridad y objetividad, asegurando su equiparación entre los distintos territorios".

Tendrán que ponerse de acuerdo, por tanto, las CCAA y las universidades para que tanto la estructura como los ejercicios y los criterios de evaluación tengan el mismo nivel de dificultad y que todo ello se concretará en el desarrollo reglamentario posterior. En otras palabras, el Ministerio renuncia a poner normas concretas, por ejemplo, en la forma de corregir o en los modelos de exámenes, quedando esta cuestión supeditada a un hipotético acuerdo entre instituciones con intereses muy distintos y a veces contrapuestos.

El Ministerio asegura que hay unos grupos de trabajo con representantes de las universidades donde se están definiendo unos criterios equiparables, pero EL MUNDO ha consultado a los encargados de poner la prueba en varias universidades españolas y se quejan de que no están participando. El Gobierno tampoco ha facilitado los nombres de los miembros de estas comisiones.

Comunidades autónomas como Galicia han denunciado que han recibido el borrador a las 4.31 horas de esta madrugada, cuando ya había sido filtrado al diario *El País*. El Ministerio de Educación no ha distribuido el documento al resto de los medios de comunicación hasta las 8.45 horas. Se abordará con las CCAA este viernes en la Comisión General de Educación.

"UN DESPROPÓSITO"

"Nos levantamos y ya lo vimos publicado en un medio de comunicación. Esto demuestra la forma de proceder de una administración, que no parece la más adecuada", denuncia Román Rodríguez, consejero de Educación de Galicia, que define la situación de "un auténtico despropósito una vez más".

"Da la sensación de que el Ministerio no sabe qué modelo seguir, de que no tiene las ideas claras. Está cambiando los borradores constantemente y está generando una ceremonia de la confusión absoluta, ya no sólo para las administraciones, sino también para las familias y para los alumnos. Y no se corrigen los dos principales defectos que tenía el anterior modelo: la desigualdad entre las CCAA y la relajación de los niveles de exigencia. No se aclara cómo hacer que los exámenes sean homogéneos, que los alumnos tengan igualdad de oportunidades. No sólo no se hace una prueba única, como se demanda por parte de muchas comunidades, sino que tampoco se plantea ningún criterio de homogenización de la prueba", advierte Rodríguez. Las CCAA del PP renunciaron a participar en los grupos de trabajo dado que el Ministerio no atendía a sus reclamaciones.



Educación da marcha atrás y elimina la polémica prueba de madurez de la nueva Selectividad

Se le da a los alumnos más tiempo para resolver los ejercicios

El borrador del nuevo real decreto que regula la nueva EBAU fue enviado a las comunidades a las cuatro de la madrugada

JOSEFINA G. STEGMANN. 08/02/2023145

El borrador del real decreto de la nueva Selectividad pone de manifiesto que el Ministerio de Educación ha tenido que dar marcha atrás tras el aluvión de críticas. Pilar Alegría se ha visto obligada, tras las presiones de profesores, filólogos y hasta la propia Real Academia Española, además del PP, a modificar la prueba de acceso a la universidad. Así, según el texto distribuido a medios y comunidades se elimina la polémica prueba de madurez que tanto fue contestada y desaparecen las alusiones a las preguntas tipo test.

¿Qué es la prueba de madurez? Según explicaba el primer documento en el que se presentó, el ejercicio «constará de un dossier formado por una serie de documentos que girarán todos ellos en torno a un mismo tema entre una variedad de ámbitos de conocimiento (actualidad, científico, humanístico, etc.)». Es decir, una explicación que decía mucho sin decir nada y que en la práctica era una sumatoria de asignaturas evaluadas todas juntas.

La prueba que ya no aparece en el nuevo texto iba a entrar en vigor en 2024. El ministerio fue dando pasos hacia atrás, pero de a poco. En diciembre pasado ya detuvieron la aplicación de la nueva prueba hasta el curso

27-28, es decir, la retrasaron un curso académico, ya que estaba prevista su aplicación de forma definitiva para el 26-27. Para esta nueva EBAU se planteaba un periodo de transición que empezaba el próximo curso; seguía el 2024/2025 y el 2025/2026 hasta llegar a su implantación final en el 2027-28. Este periodo transitorio se menciona en la exposición de motivos del decreto pero no en su articulado. Y, además, hay que tener en cuenta que estos tiempos se contradicen con las elecciones que podrían dejar en la nada este proyecto de prueba.

El documento también señala que la prueba se debe adaptar al «aprendizaje competencial» que propone la nueva ley educativa (Lomloe) pero, al mismo tiempo, dice que «se debe evitar el riesgo de producir cambios a mayor velocidad de la que el sistema es capaz de procesar, especialmente teniendo en cuenta que el proceso de incorporación a las aulas de los nuevos enfoques metodológicos se hará de forma paulatina».

CAMBIOS EN EL CONTENIDO

De acuerdo con el borrador, la prueba de acceso constará de cuatro ejercicios que versarán sobre las siguientes materias: Lengua Castellana y Literatura II; Lengua Extranjera II cursada por el estudiante; la materia específica obligatoria de 2º de Bachillerato de la modalidad, y en su caso vía, cursada y en el caso de las comunidades autónomas con lengua cooficial, la administración educativa podrá establecer la obligatoriedad de un ejercicio más referido a la materia Lengua Cooficial y Literatura II.

Además, los alumnos podrán elegir entre Historia de España o Historia de la Filosofía, a elección del alumnado como ocurría hace una década. Actualmente la obligatoria es la primera, dado que el alumnado de Ciencias no está obligado a cursar Historia de la Filosofía, como sí lo estará el año próximo y sucesivos.

Luego están los exámenes de la asignatura específica obligatoria de la modalidad: Matemáticas II o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II para los estudiantes de Ciencia y Tecnología; Latín II o Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II para los del Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales; Ciencias Generales II para los del nuevo Bachillerato General; Dibujo Artístico II para los del Bachillerato de Artes Plásticas, y Análisis Musical II o Artes Escénicas II, para los del Bachillerato Musical y Escénico.

¿Qué pretendía hacer antes el ministerio? Antes se evaluaba conjuntamente Lengua, Literatura, Historia y Filosofía, además de las materias correspondientes a la lengua extranjera elegida y a la lengua cooficial de las comunidades autónomas que la posean. Esta prueba consistía en dos documentos y sobre estos se hacían 25 preguntas tipo test o semiconstruidas (osea, de rellenado de huecos). Además, había tres preguntas de desarrollo con de máximo 150 palabras cada una.

NOVEDADES

Desaparece la prueba de madurez

El borrador del real decreto del Ministerio de Educación ya no menciona la prueba de madurez que iba a incluirse como gran novedad en la nueva EBAU

Historia de España o de la Filosofía

Los alumnos podrán ahora elegir entre Historia de España o Historia de la Filosofía; antes debían hacer las dos y ponderaban un 25% cada una

Revisión de las notas

Cada alumno podrá pedir una segunda corrección o una reclamación de los ejercicios en los que se considere incorrecta la aplicación de los criterios de evaluación, de corrección y de calificación

Más tiempo para hacer los exámenes

Otra modificación es el tiempo para hacer los ejercicios, que pasa de 90 a 105 minutos. Además, cada alumno podrá «sobre la calificación otorgada tras la primera corrección, presentar (...) la solicitud de una segunda corrección o una reclamación de los ejercicios en los que se considere incorrecta la aplicación de los criterios generales de evaluación y específicos de corrección y calificación».

LAS COMUNIDADES, DESCONCERTADAS Y DESINFORMADAS

Este nuevo borrador, según señaló el ministerio en un comunicado, se remitió a las comunidades y se presentará el viernes en la reunión de la Comisión General de Educación. Este periódico ha preguntado a algunas autonomías qué opinan del texto y respondieron que no han podido verlo aún porque el ministerio se los envió hoy a las 4:31 de la madrugada.

El consejero de Educación de la Xunta, Román Rodríguez González, denunció en primer lugar la hora a la que recibieron el borrador. «Después nos levantamos y ya lo vimos publicado en un medio de comunicación. Esto demuestra la forma de proceder de una administración, que no parece la más adecuada».

Pese a que se vuelve al modelo de siempre, al consejero no le gustó la propuesta porque no pone sobre la mesa una EBAU única y porque considera que «hay una relajación de los niveles de exigencia», tanto en la prueba como en el Bachillerato. «Da la sensación de que el Ministerio no sabe qué modelo seguir, de que no tiene las ideas claras. Está cambiando los borradores constantemente y está generando una ceremonia de la confusión absoluta, ya no sólo para las administraciones, sino también para las familias y para los alumnos».

Por su parte, Enrique Ossorio, consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, recordó que la prueba de madurez fue criticada por la RAE y otras instituciones porque «no sirve para evaluar que un alumno acceda a la universidad».

Rocío Lucas, consejera de Castilla y León, dijo que «siempre hemos dicho que esa prueba agrava las dificultades entre las distintas comunidades que en realidad debería ser única para todo el sistema educativo. Celebramos que hayan dado marcha atrás en la prueba de madurez y esperamos que sea definitiva, que no la recuperen en cuestión de cuatro o cinco años».

«**PODRÉ VOLVER A EXPLICARLE LENGUA A MIS ALUMNOS**»

Salvador Pons, catedrático de Lengua Española de la Universidad de Valencia fue uno de los impulsores de la iniciativa de Change.org para eliminar la nueva prueba. Detrás de él se sumó la Asociación de Escritores con la Historia y la mismísima Real Academia Española se hizo eco de la queja de este y otros profesores que firmaron la petición.

En conversación con ABC, aseguró estar contento con el cambio, aunque reconoció tener reservas ya que teme que haya cambios de último momento. «De momento, parece que se vuelve al examen anterior, al que teníamos hasta ahora. Es decir, la propuesta de reforma que consistía en preguntas tipo test y tres preguntas breves parece haber quedado desestimada y, además, se vuelve a un examen por asignatura», recuerda Pons. En ese sentido, «se ha cumplido una de nuestras reivindicaciones que era que hubiera un examen por asignatura y otra era la vuelta a la casilla de salida para el examen de Lengua, es decir, que estuviéramos como estábamos. La idea del ministerio ya no existe y podemos volver a explicarle sintaxis, gramática, análisis morfológico, comentario y escritura de textos...En definitiva, la asignatura de Lengua a los alumnos», apunta.



Educación propone aumentar la duración de los exámenes de Selectividad hasta pasar al nuevo modelo en 2027

El ministerio quiere que la prueba sea más homogénea en todo el territorio, por lo que establecerá unos criterios de corrección mínimos para todas las comunidades

Daniel Sánchez Caballero. 8 de febrero de 2023

El Ministerio de Educación avanza en su redefinición de la Selectividad. El departamento que dirige Pilar Alegría ha elaborado un borrador de Real Decreto en el que define cómo será el examen transitorio mientras se instaura la prueba definitiva, que arrancará en el curso 2027-2028. El texto propone que los exámenes de la prueba de acceso a la Universidad duren 15 minutos más que actualmente (de 90 a 105 minutos) y que también establece que se crearán criterios de corrección comunes para ahondar en una cierta homogeneización del sistema, tal y como ha adelantado *El País* y confirmado este diario.

“El progresivo enfoque competencial de la Prueba de Acceso a la Universidad supondrá un avance en la línea de una mayor homologación y equilibrio entre los ejercicios planteados, para asegurar que sean efectivamente equiparables entre los distintos territorios”, explica Educación en el borrador de Real Decreto. La equiparación entre las diferentes pruebas que se celebran en las comunidades autónomas –responsables últimas del diseño del examen– es una de las exigencias que ha realizado el PP al ministerio para apoyar el cambio en el examen. La negativa tajante del Gobierno a implantar una prueba única, que alega que es imposible teniendo cada autonomía un currículo diferente (solo el 45% es común a toda España), ha llevado a los populares a levantarse de las mesas que están diseñando los cambios en la Selectividad.

La reforma educativa que está llevando a cabo el Gobierno con la actualización de las leyes educativa, ya aprobada hace dos años, y universitaria, actualmente en trámite parlamentario, se complementa con un cambio en la prueba que une ambas etapas. En consonancia con la Lomloe, la nueva Selectividad (que recibe diferentes nombres en cada comunidad, principalmente Evau o Ebau) tendrá un enfoque más competencial.

El nuevo borrador de RD –que estará vigente durante tres cursos– define un poco más los cambios que propone Educación. El ministerio señala que la nueva prueba –que se iba a implantar en el curso 2026-2027 pero se ha retrasado un año– mantendrá la estructura de la anterior, con el mismo número de exámenes pero más tiempo para hacerlo. La propuesta del gobierno mantiene la fase de acceso, con los exámenes de las materias comunes y de modalidad (Lengua y Literatura, Lengua Extranjera II, una asignatura obligatoria de la modalidad de Bachillerato escogida por el alumno y un examen a elegir entre Historia de España o Historia de la Filosofía más la lengua cooficial allí donde la haya) y una nota de 0 a 10, más una segunda fase, de admisión (para subir nota), en la que el alumnado que se presente se examinará de “al menos” dos ejercicios a elegir entre las asignaturas de modalidad, Lengua extranjera, Historia de España o Historia de la Filosofía y que puntúa de 10 a 14.

Para ambos casos, esta es una de las principales novedades del texto presentado, se sube la duración de las pruebas de 90 a 105 minutos porque, explica el ministerio, “se tiene en cuenta la lectura del ejercicio, su

análisis y producción”, en una referencia al modelo competencial que se implementará, aunque en esta fase transitoria será de manera parcial.

Otra novedad del decreto es que el ministerio va a fijar unos criterios mínimos para avanzar hacia una cierta homogeneidad en la prueba. Para ello, dice el texto, se acordarán unos mínimos comunes: “La Conferencia Sectorial de Educación y la Conferencia General de Política Universitaria establecerán procedimientos de coordinación entre las distintas administraciones educativas destinados a homogeneizar la estructura general de la prueba, así como los ejercicios y los criterios de evaluación de las distintas materias objeto de examen, con el fin de garantizar su claridad y objetividad, asegurando su equiparación entre los distintos territorios”, explicita el punto 3 del artículo 4 del borrador.

También se pretende dar mayor cohesión a la calificación dentro de cada comunidad autónoma, que no varíen mucho entre los diferentes tribunales. De ello se encargarán las comisiones organizadoras de la prueba, que entre competencias tendrán la “los criterios generales de evaluación de los ejercicios”, “los criterios de organización, la estructura básica de los ejercicios y los criterios generales de calificación” y elaborar “una guía de calificación de cada ejercicio. La guía incluirá necesariamente, la ponderación de cada una de las preguntas, así como los instrumentos de evaluación que se consideren necesarios para valorar objetivamente las posibles respuestas dadas por el alumnado”.

EL PAÍS EDITORIAL

Mejores maestros

El Ministerio de Universidades rechaza la prueba de acceso a los estudios superiores de Educación sin argumentos convincentes

EL PAÍS. 09 FEB 2023

La batalla por mejorar la formación de los grados de Maestro de Educación Infantil y Primaria y la calidad del máster obligatorio para ser profesor de secundaria llega en plena revolución tecnológica y cuando los nuevos hábitos de aprendizaje y de consumo cultural se han introducido en las casas y las familias. No existe una receta mágica y fulminante para ello pero la “prueba de aptitud personal” que promueven 70 decanos de las facultades de Educación para seleccionar a sus estudiantes (y por tanto a los futuros maestros de nuestros hijos) ha sido “descartada” por el Ministerio de Universidades, que es quien tiene las competencias sobre la materia. El plan no es nuevo: hace ya un año el Ministerio de Educación promovió un proyecto destinado al mismo objetivo a través de una prueba con varios exámenes, escritos y orales, con el fin de filtrar al alumnado con mejor potencial para ese desempeño específico.

La demanda es casi unánime entre los decanos ante el desequilibrio actual entre una enorme demanda de alumnos y una oferta de empleo mucho menor. Pero la causa central es otra: la petición de una prueba de ingreso en la carrera está basada en la necesidad de preseleccionar al alumnado tanto desde el punto de vista de sus conocimientos como desde el punto de vista de su aptitud comunicativa y capacidad de razonamiento crítico, al margen de la Selectividad que habrán tenido que superar. Entre las propuestas de los decanos figura también un periodo de prácticas remuneradas, nuevos planes de estudio, la actualización de un modelo de oposición con temarios anticuados, además de nuevos requisitos para acceder al máster para el profesorado de secundaria.

Cataluña y Baleares han implantado un modelo parecido y así lo hacen Dinamarca, Holanda, Italia, Portugal o, por supuesto, Finlandia, el referente global en educación. Sin embargo, el Ministerio de Universidades ha desestimado la propuesta de los decanos, que sí había asumido el Ministerio de Educación, argumentando que la prueba no es adecuada, implicaría dificultades logísticas y podría abrir la puerta a que otras áreas de estudio universitarias plantearan exigencias semejantes. También un sector de los rectores (de universidades públicas y privadas) se opone, ante la perspectiva de que las pruebas reducirían el número de estudiantes, lo que a su vez reduciría los presupuestos que tienen asignados.

La educación primaria es el primer laboratorio de ciudadanos y cuidar su formación de modo preferente es razón de peso suficiente para justificar una prueba que pueda dejar fuera a algunos de sus potenciales alumnos por falta de idoneidad o de competencia. La resistencia de la Conferencia de Rectores (CRUE) es poco comprensible en términos conceptuales e intelectuales. Nada debería impedir que una negociación entre las partes —Educación, Universidades, decanos y rectores— encontrase la vía en su reunión del próximo viernes para elevar el nivel de exigencia que permita proveer para el futuro una cantera de profesores implicados con las nuevas competencias, capaces de razonar y empatizar con los chavales y conectados con una sensibilidad contemporánea que a veces parece excluida tanto de las aulas universitarias como de las escolares.

 **EL DEBATE**

El aumento del abandono escolar en España se debe a una pérdida de la cultura del esfuerzo

El 59,3 % del profesorado español apunta a esta causa y a la baja tolerancia ante las frustraciones como las principales razones para que el adiós precipitado a los estudios haya subido en España

Roberto Marbán. Madrid 09/02/2023

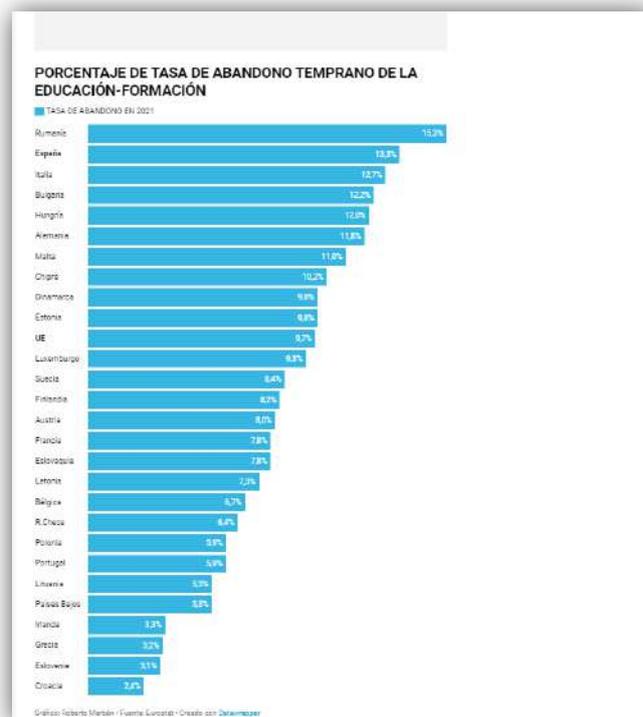
El 59,3 % de los profesores españoles apunta a la pérdida de la cultura del esfuerzo y la baja tolerancia ante las frustraciones como las principales causas del abandono escolar en nuestro país entre los jóvenes de 14 a 18 años.

El informe 'Young Business Talents: La visión del profesor', que aborda la situación de la educación en España, y desarrollado por ABANCA, ESIC, Herbalife y Praxis MMT, recoge la percepción que los profesores tienen sobre el aumento del abandono escolar, un problema creciente en España.

«Seguramente les atrae más, por ejemplo, la figura de Youtuber que la de físico, pensando además que para ser un Youtuber importante no son necesarios unos estudios y creyendo equivocadamente que no es necesario realizar un esfuerzo», recoge el trabajo.

Empeoramiento de la enseñanza

El abandono escolar viene agravado por una serie de problemas principales: para el 37,3 % de los docentes se une también el bajo interés de los alumnos por los estudios; un uso excesivo de móviles, redes sociales y juegos online (35,88 %); que los alumnos no sienten que estudiar les permitirá tener un mejor futuro (26,7 %); y la saturación de las aulas que impide una atención más personalizada (24,8 %).



Por cuarto año consecutivo, aumenta el porcentaje de profesores que considera que la educación ha empeorado en los últimos años. De esta forma, el 43,1% del profesorado español considera que el sistema educativo funciona ahora peor.

España, por detrás de Rumanía

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.

En la Unión Europea, Rumanía alcanzó 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 %).

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

Escalofriante confesión de un profesor de ESO, derrotado por las faltas de respeto en clase: "Tengo claro que lo quiero dejar"

Cientos de personas han secundado la experiencia de Marc: "vienen fatal educados de casa"

Olaya López Munuera. 09-02-23

Las redes sociales se han convertido en un espacio de desahogo para contar experiencias, pero sobre todo injusticias: cada vez son más quienes utilizan estas plataformas para exponer al mundo sus preocupaciones, sufrimientos y reivindicaciones.

Este ha sido el caso de Marc, profesor desde hace cinco años en un instituto de Barcelona, que ha estallado a través de su cuenta de Twitter contra las faltas de respeto que recibe por parte de los alumnos en su puesto de trabajo. El joven titulado en ingeniería ha contado un traumático episodio en el aula que parece ser la gota que ha colmado un vaso que ha ido llenándose desde que obtuvo la plaza.

"Hoy en una clase de 2º de ESO totalmente fuera de control, asustados, gritando, aunque éramos DOS profesores. Le digo a un alumno, "esto es una locura", me contesta: "calla, te pagan para que nos aguantes" ha relatado Marc en un tuit que concluye con una decisión aparentemente irreversible: "Tengo claro que quiero dejar ese trabajo. Hasta aquí he llegado. Dignidad 0".

La denuncia de faltas de respeto en el aula despierta una ola de comentarios

La declaración de Marc ha servido de empujón para otros usuarios y profesores, que se han sumado a la denuncia: "Yo también estoy pensando cómo salir ya de educación, y eso que solo llevo 3 años y siempre había sido mi sueño. Pero esto no tiene arreglo", exponía otro internauta.

A raíz de los comentarios, Marc ha explicado con más detalle cómo su sueño de ser profesor se ha desmoronado: "Yo dejé mi trabajo de ingeniero en Volkswagen para eso, cumplir mi sueño. Quería ayudar a personas de verdad, pero cada día que paso en clase engaño a mis alumnos, dejándoles pasar conductas irrespetuosas, falta de disciplina, etc. Ellos ya lo ven normal. Yo no quiero promover esto".

Otras voces más veteranas también se han sumado al hilo que, en la práctica, se ha transformado en una asamblea donde distintos perfiles contaban su decepcionante experiencia con la docencia: "Tras 32 años de docencia en Secundaria y Bachillerato no veo la hora de jubilarme. Es triste, pero es así. Motivación 0. Y más por haber visto la brutal evolución hacia la apatía, la burla al conocimiento y las pocas ganas de aprender".

THE CONVERSATION

Coeducación: ¿qué dice la neurociencia?

Sonia Reverter Bañón. Profesora Titular, Universitat Jaume I

Cómo definimos quiénes somos se ha convertido en un concepto clave para comprender nuestras propuestas políticas, sociales, culturales; es decir, de convivencia ciudadana.

La comprensión integral de la identidad humana exige explicaciones desde múltiples niveles: desde lo genético y fisiológico hasta lo social y cultural. También nos obliga a plantearnos la vieja disputa entre las características supuestamente innatas y las adquiridas: naturaleza y cultura, cuerpo y mente, o sexo y género; por poner tres ejemplos.

El conocimiento hoy exige aplicar una visión biocultural, en la que las diversas disciplinas que estudian el ser humano colaboran y dialogan; en especial, las neurociencias y las ciencias humanas y sociales. Las categorías identitarias cerradas son cada vez más incompatibles con un cuerpo en continuo diálogo y plasticidad.

Llamamos neuroeducación al campo de conocimiento que busca el diálogo entre las disciplinas vinculadas a la investigación sobre el cerebro y aquellas dedicadas a la educación.

Neuroeducación: saber cómo educar

Aunque el término neuroeducación no es nuevo, es un campo que requiere más investigación, debate, encuentro y colaboración.

Algunas propuestas parecen proponer que los hallazgos de las neurociencias se han de traducir en órdenes para las aulas. Pero saber cómo educar es un conocimiento que requiere de un diálogo continuo. La neuroeducación puede protagonizar hoy ese diálogo de investigación colaborativa.

Veamos un ejemplo. ¿Qué dicen las neurociencias sobre la práctica de separar niñas y niños en las aulas? ¿Qué dice la práctica educativa y la pedagogía?

¿Cerebros diferentes según el sexo?

Si hubiera una diferencia sexual en el cerebro que afectara la cognición se podría interpretar que en cierta manera ello obliga a ordenar las aulas según esas diferencias cognitivas, y de ahí se pasaría a argumentar la idoneidad de separar niños y niñas. Esta lógica suele ser la que utilizan quienes mantienen la conveniencia de terminar con la coeducación en la escuela.

Sin embargo, no está claro que haya tal diferencia sexual, y tampoco si esta podría conllevar diferencias en los modelos de aprendizaje.

Aun aceptando que hubiera una diferencia sexual en los cerebros, no siempre ello implica concluir que la separación por grupos de cerebros diferentes redundaría en una mejor disposición al aprendizaje.

Es decir, no se ha evidenciado diferencia sexual en el cerebro; tampoco, si la hubiera, necesariamente debería conllevar diferencias en las formas de aprender; y, finalmente, si hay alguna diferencia no está claro que eso se haya de traducir en una separación de cerebros en las aulas porque implique un beneficio educativo.

¿Para qué educamos?

Responder esta pregunta obliga a reflexionar sobre el tipo de sociedad que queremos y ahí entran muchas disciplinas y conocimientos, así como experiencias e historia. ¿Queremos una sociedad competitiva o colaboradora?

Las diferencias cognitivas, si las hubiere, sean estas sexuales o de otro tipo, no son un argumento que directamente aconseje la separación por grupos en el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Es más, y como gran parte de la comunidad educativa propone, la diversidad, y no la homogeneidad, en las aulas es un elemento que puede ayudar a promover el aprendizaje.

Por otra parte, si tan importantes son las diferencias entre los sujetos a la hora de aprender–enseñar, deberemos también tener en cuenta el papel que ejerce la escuela como institución que ayuda a educar para no convertir esas diferencias en desigualdades.

Ventajas de la segregación

La escuela segregada puede ofrecer ventajas: estandariza fácilmente los currícula, ya que su base es la homogenización de los grupos; y posibilita la multiplicación de variedad en la oferta educativa. Todo ello es atractivo para un mercado basado en dar múltiples posibilidades de elección a padres y madres, quienes sienten que el ejercicio de maternidad y paternidad responsables pasa por poder elegir el tipo de educación.

También simplifica la medición y evaluación de procesos y resultados de forma homogénea, sin introducir variables de género. Esto puede explicar el interés que parte de la comunidad científica, educativa y política tiene en la educación segregada.

Superar la desigualdad

En cambio, si el objetivo prioritario de la educación es la formación en valores para un mundo más justo, igualitario y humano, deberíamos concentrarnos en cómo revertir los patrones de desigualdad de género que todavía perviven.

Para investigar cómo hacerlo necesitamos entender la complejidad del fenómeno de la construcción identitaria del sexo y el género. Y ello no sólo es una cuestión neurocientífica, sino también social y cultural.

La neuroeducación puede jugar un papel clave en ese reto. ¿Cómo? Por ejemplo, centrándose en evaluar las diferencias individuales, y en cómo esas diferencias pueden ser potenciadas en sus aspectos positivos en aulas con tanta diversidad como las sociedades actuales presentan.

Políticas desde la coeducación

La neuroeducación abre el momento para un diálogo crítico entre disciplinas. En ese diálogo no tenemos conclusiones desde las neurociencias que avalen que los resultados educativos son mejores en la educación segregada.

Pero, en contrapartida, sí tenemos robustas conclusiones sobre la importancia de partir de políticas de igualdad de géneros para mejorar los resultados educativos de nuestras y nuestros jóvenes.

El modelo coeducativo es el elegido mayoritariamente por la educación pública en el ámbito mundial. Y ello es así porque respalda y ayuda a consolidar, mejor que el modelo de separación por sexos, el ideal democrático de plena igualdad.

En definitiva, se aprende mejor a integrar las diferencias en la diversidad de las aulas. Y es que las políticas de igualdad se pueden poner en práctica con plenas garantías en una escuela coeducativa; y eso es algo que la experiencia sí nos demuestra con abundantes evidencias.

Clásicos en el aula: otro enfoque es posible

Ana Cristina Formento Torres. Profesora asociada en la Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza

Conocer a los autores que forman nuestro pasado cultural y que son la base del trabajo de los nuevos escritores y artistas siempre ha sido parte de la asignatura de Literatura.

Sin embargo, actualmente, hay voces que se alzan poniendo en duda tal afirmación. Las razones son variadas pero fundamentalmente aluden a la escasa conexión que estas obras tienen con la realidad de las nuevas generaciones y también a la dificultad que encuentran muchos alumnos a la hora de comprender un texto.

De esta forma, se extiende, incluso entre algunos profesionales de la educación, la idea de eliminar dichos textos del currículum y de las recomendaciones escolares. ¿Es este el camino a seguir a la hora de formar a los estudiantes y futuros ciudadanos?

Ofrecer lo mejor de la cultura

Ofrecer a los niños y jóvenes lo mejor de la cultura universal es ofrecerles lo mejor de nuestra sociedad. Limitar su acceso no es el camino hacia la igualdad y justicia entre todos los ciudadanos. Si una sociedad avanzada es una sociedad más justa y mejor para todos, en este camino la cultura es un valor fundamental.

A medida que los clásicos se alejan en el tiempo de las generaciones que los van a estudiar, la cuestión no es si deben conocerlos, sino de qué manera se puede ayudar a su comprensión y su disfrute.

Cuando en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Bachillerato se recomiendan a los alumnos lecturas que buscan iniciarles en la alta literatura, el objetivo no es machacarlos o hacerles odiar el acto de leer, sino ayudarles a que conozcan las reflexiones de otros antes que nosotros. Aprender sobre los grandes pensadores y artistas que, a su manera personal y a veces muy bella, han hablado y escrito para nosotros.

Una conexión con el pasado

La mayoría de esas palabras del pasado nos siguen interrogando hoy en día porque hablan de las mismas cosas que nos preocupan, que nos hacen pensar o que nos hacen reír y llorar.

En un aula con veinticinco o treinta alumnos, con sus diferencias, sus problemas y su historia familiar y personal, la tarea no es fácil.

La clave es cambiar la forma de hacerlo y, sobre todo, de evaluar las lecturas. Si sólo se busca examinar a la manera tradicional lo que leen nuestros alumnos, lo que se consigue es, muchas veces, lo contrario de lo que se buscaba. Es decir, que odien todo lo relacionado con la lectura.

Trabajo cooperativo en el aula

Una fórmula puede ser el trabajo cooperativo: un grupo bien organizado y entrenado que debe realizar trabajos, con la ayuda de actividades que mezclen imágenes, vídeos, explicaciones y lectura guiada. A medida que solucionan los retos progresivos que se les van planteando, consiguen entender el texto original y disfrutarlo.

El profesor trabaja desde el principio de curso, tanto en las tutorías del grupo como en la clase de Literatura, cómo pueden aprender juntos. Esta es la filosofía del aprendizaje cooperativo.

A medida que se van acostumbrando a dialogar, escuchar y realizar pequeños trabajos juntos, se va desarrollando su capacidad de resolver los retos propuestos.

Evaluar sin examen

Este aprendizaje no se puede evaluar con un examen. Para saber si los alumnos han aprendido y han conseguido avanzar tras las actividades realizadas no son necesarias las pruebas tradicionales. A medida que han ido trabajando, el profesor va recogiendo el resultado de los pasos que han ido dando.

Al final, la resolución de los retos de manera conjunta les ha ayudado a madurar, a ser compañeros y también a conocer grandes escritores. A leer lo que escribieron y entender por qué lo hicieron.

Han conocido lo que pensaban, lo que vivieron en épocas también difíciles, lo que soñaron y cómo lucharon por entender un mundo a veces tan complicado como el suyo propio.

Ese es el privilegio que nos brinda la literatura, y que debemos poner a su alcance.

MAGISTERIO

Joaquín Gairín y Patricia Olmos: "¿Cómo despertar el interés de los jóvenes desencantados en un tiempo limitado?"

El abandono escolar temprano es uno de los problemas prioritarios de la educación en España, con consecuencias económicas y sociales. Los pedagogos Joaquín Gairín y Patricia Olmos profundizan en él y ofrecen soluciones en su libro "Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia".

MARTA PEIRÓ DEL VALLE, 3 de febrero de 2023

Según el Mapa del Abandono Educativo Temprano en España, publicado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, España es uno de los países de la Unión Europea con un mayor porcentaje de población con nivel de estudios básicos, superado únicamente por Portugal, Malta e Italia. Por otro lado, cuenta con el menor porcentaje de población con estudios secundarios post-obligatorios: solo el 25% en 2019.

Estos datos reflejan una realidad que preocupa a la comunidad educativa en particular y a las instituciones en general. El abandono escolar es un problema prioritario en todas las agendas políticas. No solo supone menores oportunidades para el alumno a nivel académico, sino que deriva en un acceso más complicado al mundo laboral, mayor probabilidad de paro y marginación y exclusión a nivel social. No se trata solo de una problemática que afecte al alumno, sino que frena el progreso de la sociedad a nivel colectivo.

Dada su relevancia, los pedagogos Joaquín Gairín y Patricia Olmos, catedrático y doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona, respectivamente, reunieron a un equipo de 16 profesionales de la educación, la pedagogía y la psicología para crear el libro Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. En él, tratan de profundizar en las causas que llevan al alumno a abandonar los estudios una vez dejan de ser



obligatorios y las consecuencias económicas y sociales de dicho abandono. También proponen una serie de acciones destinadas a atajar este problema. Hablamos con ellos.

Pregunta.–¿Por qué decidisteis escribir un libro en torno a esta problemática?

Respuesta.–La iniciativa de este libro se vincula a los estudios que venimos realizando en el marco de una de nuestras líneas de investigación del Centro de Investigación y Estudios sobre Desarrollo Organizacional. A través de diferentes proyectos financiados por la Unión Europea, como Orienta4YEL, Accedes, Oracle, Ideas y Access4All, hemos conocido los problemas relacionados con el desarrollo de organizaciones inclusivas y las relaciones que se establecen entre las personas y grupos vulnerables con el Abandono Escolar Temprano (AET).

Superar los retos existentes exige de más investigación, pero, también, de mayor difusión. Esto nos ha llevado a coordinar una obra que visibilice y sintetice lo más relevante y actual en estudios y prácticas sobre la problemática de la retención y el abandono escolar en el sistema educativo. Se trata de dar respuesta global al problema del abandono, pudiendo buscar la coherencia o incoherencia de las actuaciones en las etapas educativas.

¿Podéis definir y diferenciar el absentismo activo y el pasivo? ¿Cómo enfrentarse al pasivo?

–El absentismo es uno de los factores de riesgo de AET. No es sinónimo de abandono educativo temprano, pero sí un síntoma, un factor que, si no se identifica y trabaja adecuadamente, va a desencadenar en AET. El absentismo es la manifestación de una actitud de rechazo, de desinterés y desmotivación, de resistencia hacia el sistema educativo que pone en riesgo la continuidad de los estudiantes en itinerarios formativos. Existe, de hecho, el peligro de un proceso de ruptura con el sistema educativo-formativo.

El absentismo activo es claramente identificable, al manifestarse en la falta de asistencia en contextos educativo-formativos. En el absentismo pasivo, por el contrario, la persona asiste al centro pero manifiesta conductas de “boicot” y rechazo hacia el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas conductas, normalmente, se vinculan a una desconexión cognitiva, emocional y actitudinal del alumnado, que puede provocar manifestaciones de disrupción activa o pasiva.

La falta de motivación y de interés se establecen como las principales causas de ese absentismo pasivo, y enfrentarse a ello no es fácil si consideramos que estas conductas se han sedimentado durante mucho tiempo y reconducirlas exige de más tiempo y oportunidades formativas que no siempre se pueden dar. No es sencillo y, muchas veces, la gran pregunta es ¿cómo motivar y despertar el interés de esos jóvenes “desencantados” con el sistema educativo-formativo en un tiempo limitado?

¿De qué manera afecta el abandono escolar a la salud?

–Es un elemento clave. El abandono escolar es consecuencia de la combinación de una serie de factores personales, familiares, institucionales, sociales o estructurales considerados de riesgo. Normalmente, el perfil de personas en riesgo de abandono que deciden o se plantean abandonar son jóvenes con dificultades en su esfera personal y familiar: baja autoestima, escasa autoconfianza, autopercepción académica negativa asociadas a bajas expectativas, percepción negativa de su desempeño, falta de o escasas expectativas y escaso o nulo apoyo familiar.

Esas dificultades acaban derivando en fracaso, absentismo y bajo rendimiento escolar en los diferentes niveles educativos. Asimismo, este círculo perverso también tiene repercusiones negativas en la esfera de las relaciones sociales, pues dificulta muchas veces la relación con los demás.

Si entendemos la salud como el bienestar físico, social, emocional y mental, todos estos factores de riesgo inciden, claramente, en ella. Y de manera negativa.

¿Por qué afirmáis que mantenerse en el itinerario educativo-formativo es una forma para hacer frente a la exclusión?

–El abandono de la educación y la formación (AEF) es considerado uno de los factores de riesgo y vulnerabilidad de mayor incidencia en los contextos educativos en todos los niveles y respecto a todos los estratos de la sociedad. Continúa siendo uno de los focos de atención de las políticas socio-educativas actuales, que establecen entre sus prioridades la continuidad formativa del colectivo de jóvenes más allá de las etapas educativas obligatorias.

Son muchos los estudios que evidencian las desventajas y costes personales, sociales y económicos derivados del AEF, principalmente traducidos en menores oportunidades individuales y sociales y una mayor exclusión. Es importante entender y visibilizar los efectos positivos que la continuidad formativa tiene ya no sólo a nivel individual, sino también a nivel de progreso de la sociedad.

Mantenerse en itinerarios educativo-formativos es una de las formas más efectivas de hacer frente a la exclusión. El paro, la marginación y los guetos afectan, casi siempre y en mayor medida, a las personas con bajos niveles de formación y/o sin posibilidades de acceder al mercado laboral y otros beneficios sociales (vivienda, salud, entre otros).

¿Existe alguna relación entre el sexo del estudiante y su predisposición al abandono escolar?

–No podemos afirmar que exista una relación directa ente el género del estudiante y su predisposición al abandono escolar. En el marco de nuestros trabajos, no hemos analizado de manera concreta esta variable para afirmar o rechazar dicha hipótesis. El abandono educativo es el resultado de una combinación de múltiples factores, más allá del género del estudiante.

De todas formas, cabe señalar que algunos grupos sociales y étnicos siguen priorizando el papel de la mujer en la familia y excluyendo su incorporación al mundo formativo y profesional.

¿En qué etapa es más grave este problema, en la escolarización obligatoria o en los estudios posteriores?

–El AET es grave en todas las etapas educativo-formativas: también hay abandono en los estudios superiores y universitarios. No obstante, su manifestación más latente, o que más preocupa, es en la etapa educativa de Secundaria Obligatoria y en la post-obligatoria, por ligarse a un proceso formativo inconcluso y necesario para el futuro personal y laboral.

El AET no es un fenómeno que surja de manera “espontánea” en la ESO, sino que es la consecuencia y la manifestación de experiencias de fracaso, absentismo y bajo rendimiento escolar en niveles educativos previos. Es un problema que hay que prevenir y empezar a trabajar desde la etapa educativa más temprana.

En el capítulo que escribís afirmáis que, dentro de los factores que llevan a un joven a abandonar sus estudios, los desafíos personales son los que más le afectan. ¿Por qué? ¿Cómo se puede impedir que tengan tanto peso?

–Los desafíos personales devienen los factores de riesgo con más peso, especialmente en etapas educativas de secundaria obligatoria y post-secundaria. Véase, baja autoestima, escasa autoconfianza, auto-percepción negativa, bajas expectativas, etc.

Ahora bien, no podemos ignorar que esos desafíos personales están directamente vinculados a las circunstancias familiares y las relaciones sociales, como tampoco obviar la etapa madurativa o biológica en la que se encuentran y donde la construcción del yo está muy condicionada por la imagen social, el ‘cómo me ven’ los demás.

En esta etapa evolutiva de crisis y de construcción de la propia personalidad son frecuentes las dudas, los intentos de iniciar caminos nuevos, la resistencia a las propuestas adultas o el miedo al fracaso, entre otros. Y no siempre existe apoyo familiar o social.

¿Puede la ayuda psicológica ser clave en este sentido? ¿Qué papel deben adoptar estos profesionales para disminuir este problema?

–La ayuda psicológica puede ayudar, pero, como profesionales de la pedagogía, consideramos que hacer frente al AET y a los factores de riesgo que lo condicionan merece y precisa de respuestas, orientaciones y actuaciones pedagógicas y didáctico-organizativas que vayan más allá de la acción individual.

Tan importante como la orientación personal es la generación de un contexto positivo que proporcione ayudas ante las dificultades con que se encuentran los adolescentes y jóvenes. En este sentido, la orientación y la acción tutorial se establecen como mecanismos claros de acción en los centros educativos, así como la utilización de estrategias y herramientas útiles para los profesionales que trabajan día a día para hacer frente al AET.

¿Puede la educación emocional aportar algo en la resolución de este problema?

–En tanto que puede aportar herramientas y/o estrategias que permiten la adquisición y desarrollo de competencias para el bienestar personal, emocional, social, físico y mental de la persona, sí. Pero nunca deberá trabajar de manera aislada, ni única.

Es cierto que la educación tradicional ha obviado la importancia de las emociones y actitudes personales, pero también lo es que su configuración y desarrollo no se consiguen al margen del contexto familiar, social y educativo donde se manifiestan.

¿Se emplean los suficientes recursos para acabar con el abandono escolar? ¿Qué se está haciendo?

–¿Qué entendemos por suficientes recursos? Si hacemos caso de las cifras de abandono en nuestro contexto, quizás opinamos que “nunca es suficiente”.

Sin embargo, los centros, las instituciones educativas y los profesionales que en ellos trabajan son conscientes de la problemática y están haciendo cosas, se preocupan por el fenómeno y trabajan en su día a día para dar una respuesta más efectiva, sistematizada y con recursos suficientes. Formación, participación en proyectos y programas, utilización de estrategias antiabandono e iniciativas en el ámbito de la orientación y la acción tutorial son claros ejemplos de ello.

Una muestra de las iniciativas que mencionamos puede ser el Proyecto europeo Orienta4YEL, que pone a disposición de los centros educativos reflexiones y prácticas seleccionadas y contrastadas que pueden facilitar la creación de planes y programas de intervención contextualizados.

¿Qué se puede hacer, tanto desde los organismos escolares, incluso los docentes, como a nivel institucional?

–A este respecto, este proyecto presenta un conjunto seleccionado de estrategias y acciones tutoriales que pueden orientar la actuación de los centros educativos y sus servicios de orientación, con el objetivo de dotar a las instituciones educativas y agentes involucrados de un conjunto de estrategias y acciones tutoriales que han

sido diseñadas de acuerdo con un diagnóstico previo, para apoyarles en su tarea de prevenir el riesgo de abandono prematuro de los jóvenes en cada uno de sus contextos específicos.

Dichas acciones permiten trabajar de manera individual, con las familias, con el entorno/contexto, a nivel institucional con los agentes educativos, con el profesorado, etc.

¿Cuál debe ser el papel de los agentes del sistema educativo?

–Se requiere un papel activo, coordinado y colaborativo ente todos los agentes del sistema educativo. El AET requiere de una acción coordinada de toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que el compromiso y apoyo de la Administración educativa al respecto.

Podemos decir que las posibilidades de éxito mejorarán en la medida en que sean más los agentes involucrados, siempre y cuando actúen de una manera coordinada y continuada. Cabe recordar aquí los éxitos conseguidos en planes educativos de entorno cuando las acciones de los centros educativos se combinan con las actuaciones de los municipios y la implicación de las familias, contando siempre con el soporte de los servicios educativos de la administración.

¿Cómo ha afectado Internet a esta problemática?

–El problema no es internet, sino el uso que hacemos de la tecnología como herramienta educativa y del dominio que se tiene de la competencia digital. El acceso al conocimiento se ha ampliado con los recursos digitales, pero sigue siendo necesario estar en el aula para desarrollar competencias personales y sociales.

Los centros educativos no sólo son espacios para sintetizar y adquirir conocimiento. También son espacios de relación, de socialización y de apoyo mutuo, muy importantes cuando los estudiantes se plantean el sentido y la utilidad del sistema formativo.

¿Debe preocuparnos la comparativa con el resto de Europa a este respecto? ¿Cómo acercarnos a otros países?

–No debe preocuparnos la comparativa: los contextos son diferentes por su historia y realidad sociocultural y económica. Debe preocuparnos por qué no conseguimos “atajar” el problema del AET, pues ningún país debería permitirse su existencia.

Solemos pensar que estamos peor que el resto de Europa, como indican las cifras cuantitativas de AET. Pero, cuando conocemos la realidad del AET de otros países europeos, observamos que son muchos los elementos o factores que tenemos en común, las problemáticas que compartimos y la necesidad de dar una respuesta adaptada y contextualizada a cada realidad. Esto mismo es lo que nuestro libro permite conocer.

¿Es necesario "redefinir" las metodologías educativas para sumar las ventajas de la IA?

La experta en Inteligencia Artificial y directora de Fundación Ellis en Alicante, Nuria Oliver, ve necesario "redefinir" las metodologías que conforman el sistema educativo para incorporar las ventajas que ofrece la Inteligencia Artificial (IA), que "está cambiando la manera de evaluar y también de enseñar" en centros universitarios e institutos.

CARLOS ROSIQUE NAVARRO. Lunes, 6 de febrero de 2023

Oliver, directora científica y cofundadora de la Fundación Ellis, subraya en una entrevista con Efe que se debe «aprovechar la potencialidad de la inteligencia artificial, y específicamente de estos sistemas como ChatGPT, para ayudar a escribir mejor e incluso mejorar el proceso creativo». Así, subraya que las potencialidades y ventajas de ChatGPT, por ejemplo, son mucho mayores que sus inconvenientes, y no comparte la decisión de la ciudad de Nueva York, que ha prohibido su uso en las escuelas públicas, o el del Instituto de Estudios Políticos de París, uno de los principales centros de formación de las élites políticas francesas, que ha seguido los pasos de la ciudad estadounidense.

Estos nuevos programas implican «una transformación más profunda» de la educación, resalta Oliver, más allá de la prohibición de su uso o no, y «es importante plantearse qué elementos positivos aportan estos grandes avances para conseguir que cada estudiante realice mejor su potencial, para fomentar más la escritura y para ayudar en la creatividad».

«Es una herramienta extremadamente potente en el contexto creativo, ya que cuando no sabes cómo expresar algo y escribes un par de palabras a uno de estos sistemas, te ayuda a salir del bloqueo», subraya Oliver, que sostiene que no debería preocupar a los profesores la aparición de estos programas pues también hay otros que detectan si los textos han sido escritos o no con IA.

No han sido entrenados para ser veraces

Destaca Oliver que estos sistemas «no han sido entrenados con un criterio de veracidad explícito» y que, «por muy bien escrito que esté lo que están escribiendo, no necesariamente es verdad y no necesariamente es

veraz», ya que «lo que intenta el programa es contestar correctamente a lo que preguntas, aunque lo que preguntes no sea cierto». Por ello, afirma que esta «puede ser una herramienta muy valiosa para enseñar a los estudiantes a cuestionar las fuentes y a entender la diferencia entre lo que es veraz y lo que no, para aprender a contrastar la información».

La alicantina, académica numeraria de la Real Academia de Ingeniería de España, expone que ChatGPT tiene 175.000 millones de parámetros que han sido entrenados con miles de millones de textos, la mayoría de los cuales se encuentra en Internet, «y es difícil que, con esos volúmenes de datos, alguien anote lo que es veraz y lo que no» para corregirlo posteriormente. El sistema «no entiende lo que está escribiendo», pues es un mecanismo que «ha aprendido cuáles son las palabras más probables que deberían ir después de otras en base a ese grandísimo corpus, no de los textos con los que ha sido entrenado, y por eso es importante no confundir el que sepa escribir muy bien con el que realmente sepa de lo que está hablando».

Auge de la inteligencia artificial

La científica alicantina incide asimismo en que la IA es una ciencia fundada ya en los años 50, aunque parezca mucho más cercana, y en ese tiempo «ha tenido periodos de auge que suelen ir seguidos de periodos de declive, porque las expectativas que se generan no se cumplen». Sin embargo, «ahora se habla más de una primavera constante», puesto que, más allá de ChatGPT, han surgido aplicaciones como Krisp, que elimina voces de fondo en llamadas; Beatoven, que crea música única y libre, u otras aplicaciones que permiten crear imágenes totalmente nuevas a partir de dos o tres palabras. Por ello, resalta que esta familia de «modelos generativos», es decir, estos programas que son «un motor de creatividad» a partir de la información que se les da, «no solamente se están utilizando en el contexto audiovisual, sino que también lo hacen en la química o en la biología, un sector en el que está ayudando a sintetizar proteínas».

«El concepto de utilizar la inteligencia artificial para generar está formando parte de una revolución» que dará «grandes avances» en los próximos años, insiste la científica alicantina. «Esto –el modelo generativo en el que se incluye el ChatGPT– es solamente un tipo de modelo, porque luego tenemos todos los modelos que reconocen el habla, que permiten traducir de un idioma al otro, que permiten detectar tumores en radiografías o que predicen lo que ocurre en el futuro en la climatología y que ayuda a las fotovoltaicas. Todo ello es gracias a la IA», concluye Oliver.

La formación universitaria de los futuros docentes es deficiente en gamificación

A pesar de ello, la actitud hacia la gamificación y el aprendizaje basado en juegos es positiva y presentan un buen conocimiento y manejo de herramientas como Genially, Kahoot y Google Classroom.

LETICIA FERNÁNDEZ Martes, 7 de febrero de 2023

La investigación, realizada por un equipo de profesores de la UNED, de la Universidad Pablo de Olavide y de la Universidad Ecotec de Ecuador, analiza la aplicación de la gamificación y el aprendizaje basado en juegos en Primaria mediante una evaluación realizada por 308 profesores de esta etapa en España.

El estudio realiza un análisis cuantitativo y cualitativo de las competencias docentes, las herramientas y dispositivos más utilizados, así como la funcionalidad didáctica, la competencia emocional y las habilidades sociales.

La investigación ha revelado que, con los recursos adecuados, la planificación de las clases y la formación continua y temprana del profesorado, se logra que el uso de aprendizaje basado en juegos a través de entornos inmersivos pueda generar beneficios centrados en pedagogías. Estas ventajas permiten que el estudiante ser activo y protagonista en su propio aprendizaje.

Es primordial que los profesores aprendan a controlar estas situaciones para aprovechar las ventajas de la gamificación, como son un mayor entusiasmo, participación y compromiso de los estudiantes, que permita crear procesos pedagógicos beneficiosos.

Este estudio también ha puesto de manifiesto que la formación en la universidad de los futuros docentes en esta emergente metodología es deficiente. Los informes internacionales indican que estas tendencias se irán adoptando y propiciarán cambios en las prácticas de los contextos de aprendizaje.

La enseñanza universitaria y la formación inicial del profesorado de Educación Superior deben estar a la altura de los retos y de las exigencias de la sociedad actual, teniendo en cuenta estas tendencias emergentes que los próximos profesionales de la docencia deberán gestionar en su futuro inmediato.

Es el momento de que la tecnología educativa impulse la Primaria con propuestas de juegos interactivos. El estudio ha revelado que los docentes tenían una actitud positiva hacia la gamificación, y un buen conocimiento y manejo de herramientas como Genially, Kahoot y Google Classroom.

Los docentes se esfuerzan por conocer, aprender a usar y aplicar estos recursos y metodologías en el aula, aunque aún queda espacio para una mejora considerable en la formación continua y en la formación inicial del profesorado en actividades lúdicas.



“EL DIARIO de la EDUCACIÓN”

Pongámonos las pilas con la salud mental

El bienestar emocional de los niños y jóvenes está directamente relacionado con cómo las personas adultas que les acompañan gestionan las suyas. Estamos en un momento crucial, debemos atender la problemática de la salud mental de nuestra juventud. Y no sólo es qué haremos sino también cómo lo haremos.]

Mar Fontova Gasol. 03/02/2023

Sabemos de primera mano que están incrementándose los casos de patologías de salud mental en adolescentes y jóvenes. Unas cifras alarmantes y muy preocupantes que han puesto sobre la mesa la urgencia de atender esta realidad, asistiendo y metiendo recursos para acompañar a las necesidades actuales además de ofrecer herramientas de prevención como la educación emocional.

Como datos más recientes tenemos la macroencuesta que ha publicado la Generalitat de Cataluña, según la cual el 8,8% de adolescentes catalanes expresan que tienen ganas de morirse o que cerca del 12% arrastra importantes secuelas mentales a raíz de la pandemia. Son datos de hace ya días, sabiendo que están incrementando los casos, la actualidad debe ser más desoladora todavía.

Todos los agentes implicados están trabajando ya para abordar esta situación complicada. A pesar de la urgencia, hay que tener muy claro que además de poner el foco en el que se puede hacer también es necesario ponerlo en cómo lo haremos para que sea realmente transformador.

Estamos hablando de nuestros hijos e hijas y, en caso de que ponemos sólo el foco en el que niños y jóvenes tienen una dificultad o problema, quizás estamos obviando que nosotros también, ya que somos las personas responsables de la sociedad y del medio que les estamos proporcionando.

Los niños y niñas aprenden a gestionar su mundo interno teniendo como referente el de las personas adultas más cercanas de su entorno. Estas son las que influirán en la creación de su estructura interna, sus patrones, sus creencias y el aprendizaje de su gestión emocional.

Después de 12 años de experiencia como entidad acompañante a los centros educativos en el ámbito de la educación emocional, hemos comprobado que la mejora del bienestar emocional de los niños y jóvenes pasa por la mejora de la de los adultos que les acompañan.

La revolución y el cambio debemos liderarlo nosotros: las familias, maestros, educadores y, cómo no, toda la sociedad responsable del mundo que tenemos. Y puede parecer difícil o quizá abrumador, pero si somos conscientes del beneficio individual, familiar y colectivo que nos puede proporcionar seguro que tenemos una motivación. Para seguir en el proceso de conocernos más, de entendernos y comprendernos por ser más conscientes de cómo gestionar nuestro mundo interno y poder así ser realmente un referente. En definitiva, responsabilizarnos de tomar conciencia de cuidar de nuestro cuerpo físico, mental y emocional para nutrirnos como seres.

Las herramientas de prevención, como las competencias emocionales y las habilidades sociales y para la vida, no deben ser solo para los niños y jóvenes, sino también para las personas adultas. Podemos hacernos las preguntas: ¿qué puedo hacer yo?, llevando la mirada hacia adentro, ¿Qué me ocurre a mí?, ¿Cómo gestiono mis emociones? ¿Qué patrones inconscientes estoy repitiendo?, ¿Qué hago ante un conflicto?, ¿Cómo me hablo?, ¿Cómo hablo a los demás?, ¿Cómo acepto las diferencias?, ¿Qué me despierta a mí la actitud del niño?

Yo sola no puedo cambiar el mundo, pero sí puedo mirarme a mí y saber si puedo hacer algo distinto. En caso de que todos y todas sigamos haciendo lo mismo, resolviendo los conflictos de la misma manera, gestionando igual las emociones, dando mensajes que merman la autoestima, repitiendo patrones consciente e inconsciente que no acompañan a los niños y niñas a desarrollar sus capacidades, será más difícil que estos adultos y adultas del futuro hagan algo distinto.

Como sociedad, en el ámbito de bienestar emocional, queda mucho camino por recorrer, pero teniendo en cuenta que ahora todo va muy deprisa puede que no esté tan lejos como creemos.

Sabemos que podemos tener una sociedad que sea realmente inclusiva, con respeto, donde se puedan potenciar las capacidades de todos y donde se fomente el bienestar físico, emocional y mental. Por tener una sociedad con más salud y que sea capaz de generar más paz, más inclusividad y más equidad.

Adjuntamos un cortometraje que acompaña a nuestra reflexión con la voluntad de generar debate en torno a la educación emocional en la educación en la familia, en los centros y en la sociedad.

¿Dónde están las universidades más caras?

Un informe del Observatorio Universitario constata que no existen criterios objetivos para fijar los precios públicos de matrícula y que las diferencias pueden ser más del doble

Ana Basanta. 09/02/2023

La matrícula de un curso de primer grado en una universidad española varía entre los 518 euros y los 1.361 euros, siendo Asturias la más barata y La Rioja la más cara, según las conclusiones del estudio del Observatorio del Sistema Universitario 'Precios públicos de matrícula: ¿ya está?' en relación al curso 2022-2023.

Así, la misma carrera puede costar el doble, como ocurre en el ámbito de las Artes y las Humanidades entre Catalunya y Asturias, mientras que las carreras sanitarias más caras cuestan 1,8 veces más en La Rioja que en Andalucía.

Algo parecido ocurre con el precio de la primera matrícula de un curso de máster vinculado al ejercicio de una profesión, que puede costar entre 591 y 1.283 euros. Así, un mismo máster habilitante como el de Formación del Profesorado de Secundaria cuesta más del doble en Navarra que en Galicia, y uno del ámbito de la ingeniería cuesta 1,7 veces más en Navarra que en Andalucía.

Más del 90% de los másteres oficiales no habilitan ni están vinculados al ejercicio de una profesión y sus precios no están pactados. El resultado es que puede ser cuatro veces más caro en Murcia que en Andalucía.

"Los másteres oficiales a precios diferenciados, algunos de los cuales son incluso habilitantes, llegan a 13.500 euros por curso en primera matrícula, pese a la dudosa legalidad de la misma existencia de precios diferenciados", asegura el informe.

Si bien las segundas y terceras matrículas son más caras en todas partes, el efecto multiplicador y los criterios varían según las comunidades: "Este castigo económico a la repetición de asignaturas, que es totalmente atípico en el conjunto del Espacio Europeo 'Enseñanza Superior, configura un panorama poco o nada consistente, en el que el estudiantado con pocos recursos se puede ver atrapado en situaciones económicamente complicadas según el nivel de estudios y la comunidad autónoma y resulta un condicionante disuasivo a la hora de elegir los estudios a cursar"

"Tampoco se han producido acuerdos sobre los precios del doctorado, los cuales han sufrido incrementos significativos y son tremendamente dispares entre comunidades autónomas", remarca.

"Las comunidades autónomas siguen sin indicar en sus decretos de precios cuáles son los 'costes de prestación del servicio' ni qué relación guardan con los precios fijados", concluye el informe, y añade: "Llama particularmente la atención el hecho de que unas comunidades fijan los mismos precios para grados y másteres y otras los fijan tan distintos".

En este contexto, el Proyecto de ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU), aprobado en el Congreso de los Diputados, contempla la desregulación entre comunidades autónomas de los precios públicos de matrícula. Esto, asegura el observatorio, puede llevar a ampliar aún más las diferencias tarifarias.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

FOL: formación para la vida ciudadana

Cada vez son más las voces que piden que la escuela incluya materias prácticas relacionadas directamente con la educación como ciudadanos, tales como las relaciones laborales o la educación financiera

Mar Lupión Torres. 03/02/2023

Los centros educativos cumplen, entre otras, la función de impartir una serie de materias de contenido más académico, como puede ser Matemáticas, Idiomas o Ciencias. Sin embargo, parece cada vez más claro que los estudiantes necesitan una formación en otros aspectos más prácticos y que les prepare para su plena incorporación a la vida adulta como ciudadanos. Es el caso de la educación financiera —que les dotaría de las competencias necesarias para gestionar el dinero— o la educación en derechos laborales. Esta última es fundamental a la hora de integrarse en el mundo del trabajo de una manera satisfactoria.

Conocer en qué consisten y cómo se desarrollan las relaciones laborales les permite saber cuáles son sus derechos y obligaciones como trabajadores, cómo interpretar una nómina, cómo funciona la Seguridad Social una vez estén cotizando, cuál es la jornada laboral que tienen que cumplir o a quién acudir en el caso de que exista algún aspecto que no se desarrolle con la normalidad con la que debiera.

Óscar Requena, profesor ayudante doctor en el Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social de la Universitat de València nos habla de la relevancia de estos conocimientos y asegura que «es una información que, antes o después, le será útil a la práctica totalidad del alumnado. Además, deben conocer que sus derechos y obligaciones como ciudadanos y ciudadanas se mantienen, aun con las adaptaciones

necesarias, en su condición de personas trabajadoras y empleadoras. También les permitirá reflexionar y madurar».

Sobre si los jóvenes están al día, por lo general, de todo esto, reconoce que «aunque conocen buena parte de sus derechos y obligaciones en el marco de una relación laboral, no conocen las fuentes ni los mecanismos de tutela de los mismos». Considera preocupante que «algunas personas que cursan estudios universitarios desconozcan, por ejemplo, lo que es un convenio colectivo». Una situación que podría solucionarse si se introdujeran estos conocimientos en el currículo de Secundaria y Bachillerato: «aun siendo consciente de que la programación tanto de uno como de otro nivel es ya muy ajustada y tiene un carácter más general y académico que profesional, creo que, al menos, se debería ofrecer unos mínimos conocimientos, aunque fuese en el marco de una asignatura optativa». Propone que se agrupe «con otros conocimientos y habilidades que me parecen esenciales, tales como los primeros auxilios o la prevención de las drogas, la ludopatía o la violencia en todas sus formas y ámbitos». En definitiva, una *educación para la vida* que podría habilitarse a través de una mayor colaboración entre los centros educativos, los sindicatos, las asociaciones y los trabajadores sociales.

Puestos a imaginar, esa asignatura de educación laboral tendría que recoger varias temáticas, de acuerdo con el Profesor Requena. A su juicio, incluiría conceptos básicos y cuestiones prácticas «que atraigan al eventual estudiante porque reflejen situaciones que viven personas próximas». Por ejemplo, es esencial que aprendan «el contenido de un contrato de trabajo, de una nómina o de un convenio colectivo; que conozcan las tensiones y conflictos que se presentan en las relaciones laborales a través de la lectura de una noticia o el visionado de un documental; que entiendan el motivo de las cotizaciones a la Seguridad social mostrándoles las diversas contingencias que puedan ocurrir durante la vida de una persona o —en esa misma línea— que se conciencien de la importancia de la prevención de riesgos laborales observando las consecuencias de una mala *praxis* laboral».

FOL: educación laboral en FP

De todo ello se habla en el módulo Formación y Orientación Laboral (FOL) que se imparte en todos los Ciclos Formativos de Formación Profesional en todos los grados, tanto en el medio como en el Superior. Su objetivo es el de dotar a todos los alumnos y alumnas de las capacidades y habilidades que les permitirán enfrentarse al mundo del trabajo. El Profesor Requena ha impartido esta asignatura y nos cuenta que, aunque los contenidos son adecuados —tanto temáticamente como en lo relativo al nivel exigido— la clave es atraer al alumnado. Es por ello que aboga por que se imparta «del modo más práctico y cercano a la realidad que sea posible». Algo que se hace aún más necesario en los ciclos de grado medio y básico «donde la inmadurez y la inquietud suelen ser mayores». FOL queda algo lejos del itinerario formativo elegido por cada estudiante, pero es fundamental que sea una oportunidad «para comenzar a disfrutar aprendiendo y aprender disfrutando y para fomentar el autoaprendizaje y el espíritu crítico».

En FPEmpresa insisten en la importancia de este módulo. Esta asociación sin ánimo de lucro aglutina a Centros de Formación Profesional públicos, privados y concertados de toda España y está en contacto constante con los alumnos que comienzan sus prácticas o que finalizan su período de aprendizaje para incorporarse al mundo laboral. Luis García Domínguez, su presidente, nos cuenta que FOL «pretende que el alumno salga con conocimientos suficientes en aquellos aspectos que le atañen como trabajador, tales como pueden ser los derechos laborales, la prevención de riesgos laborales o todo lo que tiene que ver con su nómina y su cotización. De esta manera, se convierten en trabajadores conscientes de la realidad de las relaciones laborales, algo que nos parece muy importante». Acerca de la posibilidad de que esta materia llegue a otros niveles educativos —como, por ejemplo, la ESO—, califica de «interesantísimo» que se amplíe el rango de estudiantes que obtengan conocimientos en relaciones laborales: «en FP todos los alumnos que tienen un título poseen esa formación, pero quienes pasan por bachillerato y van a la universidad no, esa formación se queda coja. Son conocimientos prácticos que tienen que ver con la vida adulta y que son verdaderamente importantes».

A pesar de su utilidad y relevancia, es cierto que FOL no es el módulo más popular entre los alumnos y resulta un reto hacerlo atractivo para ellos, dados los contenidos que incluye. García Domínguez nos habla de esas dificultades, pero también asegura que, una vez se incorporan a las prácticas o a sus primeros trabajos, «muchas veces los profesores de FOL tienen trabajo *extra* porque hay chicos y chicas que se acerca al centro como punto de referencia para algunas aclaraciones sobre su nómina, sus vacaciones o cualquier otro aspecto de las relaciones laborales en las empresas». Para FPEmpresa es imprescindible que los docentes de la materia se involucren en la interacción entre los tutores de prácticas y los estudiantes para «aclarar algunos aspectos vistos en clase y que tiene que ver directamente con esto».

A pesar de los obstáculos y de que algunos estudiantes creen que FOL es una asignatura más densa o más gris, García Domínguez destaca la labor de quienes se encargan de impartirla: «el colectivo de docentes de FOL es muy innovador y, en muchos casos, están en la punta de lanza de la innovación en los centros utilizando infinidad de recursos». Reconoce que «hay alumnos que llegan vocacionales y con este módulo se

encuentran algo que *a priori* no les interesaba. El claustro es quien explora cómo hacer que esos conocimientos tan básicos sean de interés y no los dejen de lado. Se han convertido en adalides de esta revolución innovadora».

Educando para la vida

Patricia Santos lleva 20 años como profesora de FOL y sabe muy bien los retos que supone el módulo a la hora de resultar atractivo a los alumnos. Sin embargo, ella lleva años consiguiendo que, incluso, quienes tienen la posibilidad de convalidar la asignatura y no impartirla de nuevo, se queden a sus clases. Todo, a través de estrategias que se centren en mostrar a los chicos y chicas la utilidad de lo aprendido: «actualmente es muy teórico y el alumnado se desconecta mucho del contenido porque, en ocasiones, es muy joven y si no le das una realidad práctica, directa e inmediata, no le interesa». Insiste en que el modelo metodológico es fundamental porque «si estudias algo de memoria, lo vomitas en un examen y después lo olvidas, la formación no tiene impacto real de transformación porque el alumnado no retiene lo aprendido». Además, FOL es un módulo muy cambiante «porque está sujeto a normas y legislaciones que cambian. La clave está en ofrecer herramientas para que entiendan ese tipo de normativa. Es decir, que sepan consultar y dónde consultar».

En sus clases, Patricia trabaja desde un enfoque orientado a desarrollar herramientas de aprendizaje autónomo. Reivindica como imprescindible tener conocimiento de las normas y de las leyes, de cómo se interpretan y de cuáles son las consecuencias de su incumplimiento para poder ejercer como ciudadanos. Para ello, «no es suficiente con incorporar una materia con contenido de este tipo, sino que hay que tener una estrategia que tenga que ver con empoderar al alumnado en ese sentido». Particularmente en FOL donde, si no desarrollas un aprendizaje autónomo «carece de sentido porque son normas que tienen una caducidad». Ella tiene claro su plan, basado en metodologías activas: reducir las exposiciones docentes y dar más protagonismo al alumnado. Señala que «yo dejo de tener protagonismo y les planteo problemas y retos, intento conectar con sus vidas, sus familias y su entorno». De hecho, forma parte de un proyecto que busca crear espacios de *coworking* y *networking* con las empresas: «buscamos profesionales de prestigio con los que tienen una entrevista en la que les preguntan por aspectos relacionados con su currículo y se intercambia información sobre las contrataciones, por ejemplo». Según lo que les cuentan esos futuros empleadores, de vuelta en el aula analizan y tratan de entender: «por ejemplo, si en un sitio nos ofrecen un contrato y en otro tenemos que ser autónomos, averiguamos cuáles son las diferencias. Siempre les digo lo mismo, que esto no va de notas, sino que va de vida».

Patricia reconoce que «sin datos oficiales, solo por percepción, te diría que más del 80% de los alumnos intentan convalidar el módulo porque no creen en su utilidad. Está muy extendida la animadversión hacia nuestro módulo a pesar de lo importante que es. Hay chicos y chicas de 16 ó 17 años estudiando un ciclo que les prepara para un trabajo que quizá nunca ejerzan. Sin embargo, el aprendizaje que seguro les va a ser útil para su vida es el que les empodera como trabajadores».

Más horas de Educación Física para combatir el sedentarismo

A partir de los 12 años muchos adolescentes dejan de hacer deporte fuera del horario escolar y pasan a ser sedentarios. Así lo refleja un reciente informe

Noel Corregidor Gonzalez. 07-02-2023

La actividad física disminuye en los colegios tras la educación primaria, según recoge un informe publicado por la Universidad Rey Juan Carlos I y la Universidad Politécnica de Madrid

«No hay suficientes horas de Educación Física, especialmente en Secundaria y Bachillerato», expone Mónica Aznar, vicepresidenta del Colegio Oficial de Profesores de Educación Física (COLEF). Advierte que, a partir de los 12 años, muchos adolescentes dejan de hacer deporte fuera del horario escolar y pasan a ser sedentarios. «Al final, su única actividad física a la semana se centra en las clases de Educación Física», resume.

Los resultados del informe de las dos universidades, publicado en la revista científica *European Journal Pediatrics*, señalan en la misma dirección. No solo hay menos actividad física, sino que entre los estudiantes de Secundaria y Bachillerato disminuye la motivación para hacer deporte. Daniel Bores, coautor del estudio, indica que hay que fomentar su motivación intrínseca, «proponiendo actividades que supongan un cierto nivel de reto», es decir, que aumenten el sentimiento de eficacia en el alumno y su sensación de que es competente.

¿Cuántas horas se recomienda de actividad física?

La Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda, al menos, un promedio de 60 minutos al día de actividades físicas de moderadas a intensas, principalmente aeróbicas. A lo largo de la semana, al menos tres días, también se deberían incorporar actividades aeróbicas intensas, así como aquellas que fortalecen los músculos y los huesos.

El doctor julio Álvarez, coordinador del Comité de Promoción de la Salud de la Asociación Española de Pediatría (CPS-AEP) ve, en cambio, «insuficiente» el tiempo que se dedica a ello en los colegios. Aunque la clase sea de una hora, «el tiempo empleado realmente en hacer actividad se reduce a unos 40-45 minutos un par de veces a la semana», señala.



Una histórica reivindicación de los profesores de Educación Física es aumentar el número de horas de clases. Ainara Bernal, docente en la Universidad Pablo de Olavide y asesora técnica en COLEF Andalucía, considera que la única manera de poder garantizar las recomendaciones de la OMS es «a través de las sesiones de Educación Física» en los colegios, incrementando «hasta en 1 hora diaria las clases de esta materia en todos los niveles educativos».

«Con solo dos sesiones a la semana de Educación Física, no se llega ni por casualidad a las recomendaciones de la OMS para estar saludables», lamenta Aznar. España tiene uno de los índices más bajos en Europa de horas de esta asignatura. El informe de la Red Eurydice nos sitúa a la cola, lejos de las 100 horas anuales que se imparten en Francia o Austria.

Más horas en Primaria en Canarias, en Madrid y Andalucía en Secundaria

No todas las autonomías apuestan por la materia de igual manera. En algunas, como Andalucía, Madrid, Canarias o La Rioja, la Educación Física ha ganado peso y fuerza. «Sobre todo apuestan por su modernización y por los beneficios que produce entre los escolares a nivel físico, cognitivo, social y psicológico», añade Aznar.

Las horas también varían en función de la etapa escolar. En Primaria, donde las clases son de 45 minutos, destaca Canarias, con 4 sesiones semanales. Le siguen Madrid y Comunidad Valenciana con 3 sesiones y luego Aragón, Andalucía, Cantabria, Asturias, Euskadi y La Rioja con 3 en algunos cursos. En la ESO los minutos de clase ascienden a 55, pero solo Madrid, cuando se implante la LOMLOE, y Andalucía, en 1º de la ESO, reservan 3 clases a la semana. El resto de las autonomías dedican dos.

Unitxer Zenon, vicepresidente de COLEF en el País Vasco, señala que allí se ha creado una nueva asignatura optativa, denominada «Salud física y emocional», que será impartida por profesores de Educación Física. «En el curso escolar 2022/2023 se ofrecerá a los alumnos de 1º y 3º de la ESO y el curso que viene a los de 2º», explica Zenon.

En el ciclo de Bachillerato se reducen las clases de Educación Física, ya que por general solo son obligatorias en 1º de Bachillerato. «Aragón, Canarias, Asturias, Castilla-La Mancha y en alguna otra autonomía hay una asignatura de libre configuración y optativa que está relacionada con la Educación Física», apunta Aznar, no obstante, Zenon manifiesta que desde el COLEF se sigue demandando al Ministerio de Educación que «la asignatura sea incluida en el desarrollo curricular en segundo de Bachillerato».

El desafío de la obesidad infantil en España

El Ministerio, de momento, no atiende esta demanda. La nueva ley de Educación tampoco recoge de manera prioritaria un aumento de la actividad física a todos los niveles educativo. Eso a pesar de los constantes llamamientos de Sanidad a priorizar la práctica deportiva para reducir las tasas de sobrepeso en la población joven. Los últimos datos publicados por el Ministerio de Sanidad sitúan en un 18% el porcentaje de niños y niñas que padecen obesidad o sobrepeso en 2022 en nuestro país.

El doctor Álvarez señala que una de las líneas estratégicas del Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad Infantil (2022 — 2030) es «incrementar el tiempo previsto de actividad física en el plan de estudios y en la educación no formal». Como participante del grupo de trabajo que elaboró el Plan y esa línea estratégica, el doctor pide fomentar la actividad física para «crear un hábito aprendido, favorecer el desarrollo psicomotor y mejorar el aprendizaje» de los estudiantes.

Las actividades extraescolares deportivas

El Plan también aborda la necesidad de incrementar la oferta de actividades extraescolares o de ocio educativo relacionadas con la actividad física o el deporte. Mónica Aznar comenta que actualmente existe una gran oferta de esas actividades tanto de carácter competitivo, como recreativo, no obstante, alerta de que no son impartidas por profesionales de educación física.

Los trabajadores no cuentan con «conocimientos sobre didáctica o sobre el desarrollo motor de los deportistas», por lo que, prosigue Aznar, «estas actividades no tienen un carácter educativo, sino que simplemente buscan ocupar el tiempo libre de los niños, que se diviertan, compitan y hagan ejercicio».

La vicepresidenta de COLEF considera positivo las actividades y espacios que generen práctica deportiva, sin embargo, añade que las actividades extraescolares son «realmente solo para quienes tienen la cultura de práctica deportiva y para familias con un poder adquisitivo normal», no para las clases más desfavorecidas. «Si estas prácticas fueran de carácter educativo y con profesionales cualificados en edades sensibles, serían un complemento perfecto para la Educación Física y para los escolares españoles», sentencia Aznar.

Zenon, por su parte, sí ve que todas las familias tienen garantizado el acceso a que sus hijos hagan actividades extraescolares deportivas, «siempre que sea el centro educativo el que promueva y organice estas actividades». En Euskadi, cada territorio tiene competencias para la organización del deporte escolar. Zenon indica que, en Gipuzkoa, por ejemplo, se potencia la actividad multidisciplinar hasta el tercer ciclo de primaria y se estimula la participación en el propio centro escolar desde la diputación o los ayuntamientos.

Ainara Bernal es tajante. «La única forma de garantizar el acceso universal y gratuito a la práctica físico-deportiva es hacerlo a través del horario escolar», ya que, a su juicio, «de lo contrario, dependerá de múltiples factores como los recursos económicos, la propia organización familiar o la preferencia de los niños o de sus padres».