

**ÍNDICE**

[Educación reconoce que la reforma de la EBAU ha sido un debate "muy intenso": "El objetivo es evaluar competencias"](#) **EUROPA PRESS**

[El Consejo de Universidades rechaza el plan para las Enseñanzas Artísticas del ministerio de Educación](#) **EL PAÍS**

[El Chat GPT se cuela en las aulas valencianas](#) **LEVANTE**

[La equivocación de pensar que «la educación de ahora está mal»](#) **EL DEBATE**

[Luis Lizasoain, experto en eficacia escolar: "No hay que irse a Finlandia para encontrar colegios que funcionan muy bien"](#) **EL PAÍS**

[Comedores escolares: los guardianes de la salud ante el alarmante aumento de casos de obesidad infantil](#) **ABC**

[El descenso de la natalidad deja a una treintena de colegios con más del 60% de sus plazas vacías](#) **HERALDO**

[Los sindicatos convocantes de la huelga en Educación piden negociar con Chivite](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[A vueltas con la ampliación de la enseñanza obligatoria](#) **EL DEBATE**

[Entre el escepticismo y el aplauso: el plan de lectura obligatoria para el nuevo curso en Andalucía a ojos de los expertos](#) **ELDIARIO.es**

[Educación presenta la nueva campaña del proceso de acreditación de competencias profesionales](#) **NOTICIAS DE NAVARRA**

[Educación prevé aprobar este mes el proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas con un "amplísimo respaldo" del sector](#) **EUROPA PRESS**

[Los psiquiatras llegan a las aulas para frenar el aumento de suicidios](#) **EL MUNDO**

[FP, itinerario personal y profesional de éxito](#) **DIARIO DE NAVARRA**

[Más de 7 millones para instalar robots en las aulas de la Región](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Ayuso adelanta a antes de las elecciones la nueva convocatoria de las becas a las que pueden optar familias que ganan más de 100.000 euros](#) **EL PAÍS**

[La incertidumbre por la nueva EBAU, una de las preocupaciones de los alumnos en AULA: "No sabemos cómo estudiarla"](#) **EUROPA PRESS**

[El Tribunal Constitucional rechaza el recurso de Vox contra la 'ley Celaá'](#) **EL PAÍS**

[El Constitucional rechaza el borrador que ponía pegas a la 'ley Celaá' y encarga uno nuevo para avalarla íntegramente](#) **EUROPA PRESS**

[El Constitucional avala íntegramente la ley Celaá, incluido el no sufragar a centros que segreguen por sexo](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Cuando 2+2 no son 4: las cuentas del abandono educativo](#) **THE CONVERSATION**

[El Ministerio de Educación y FP destina cerca de 980 millones para formación de trabajadores](#) **MAGISTERIO**

["La EBAU no es una reválida sino una evaluación para saber cómo llega el alumnado a la universidad"](#) **MAGISTERIO**

[Itinerarios y ciclos formativos de grado básico](#) **MAGISTERIO**

[Los preuniversitarios españoles, más pesimistas acerca de su futuro laboral](#) **MAGISTERIO**

[AULA pone en valor la FP Dual, con una inserción laboral del 85%](#) **MAGISTERIO**

[¿Inteligencia?, no sé. ¿Artificial?, sí](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Adolescencia vulnerable: acoso escolar y conducta suicida](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[El Bachillerato: una etapa de trámite y oportunidad](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

[Luces y sombras de la LOSU, la ley que quiere revolucionar la universidad](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Educación reconoce que la reforma de la EBAU ha sido un debate "muy intenso": "El objetivo es evaluar competencias"

MADRID, 17 Mar. (EUROPA PRESS) - El secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, ha señalado que el debate de la reforma de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) ha sido "muy intenso".

"El objetivo es evaluar competencias, no contenidos memorísticos, pero es un cambio que debemos hacer poco a poco", ha manifestado el secretario de Estado durante su participación en el evento 'Mejorar la educación con políticas basadas en la evidencia', organizado por EsadeEcPol.

En este sentido, Bar Cendón ha explicado que la nueva prueba de acceso "no tiene que ser una reválida, sino una evaluación para saber en qué condiciones llega el alumnado a la Universidad". Por otro lado, ha ensalzado la labor del Ministerio al haber "avanzado mucho en planificación y normativa", ya que "en solo cuatro años hemos dado la vuelta a muchas cosas". "El problema es que, en Educación, necesitamos tiempo para ver su impacto", ha precisado.

En conversación con el director adjunto de EsadeEcPol, Lucas Cortázar, el secretario de Estado ha apuntado, en relación a la reforma curricular, que "se ha producido un cambio paradigmático y como todos los cambios se producen resistencias". "Pero esas resistencias se van venciendo poco a poco con las evidencias, siempre que el profesorado disponga de formación, recursos y apoyos. Estamos en un momento de gran necesidad de reformas y éstas siempre han de ir apoyadas por formación, recursos y apoyo", ha concluido Bar Cendón.

EL PAIS

El Consejo de Universidades rechaza el plan para las Enseñanzas Artísticas del ministerio de Educación

El órgano asegura que las titulaciones de los conservatorios y los centros superiores de arte no van a tener "las garantías que se contemplan en el sistema universitario"

ELISA SILIÓ. Madrid - 17 MAR 2023

El Consejo de Universidades —presidido por el ministro del ramo, Joan Subirats (Unidas Podemos), y del que forman parte los 90 rectores— ha emitido un informe "desfavorable" al anteproyecto de Ley de las Enseñanzas Artísticas Superiores (conservatorios de danza y música, y centros de arte, diseño y conservación) que ha redactado el Ministerio de Educación (PSOE) y que ya fue aprobado una vez en el Consejo de Ministros. El informe fue consensuado por los rectores que se lo presentaron al *número dos* del Ministerio de Universidades, José Manuel Pingarrón, en la comisión permanente de este órgano. Un portavoz del ministerio asegura que este "no se han posicionado", porque el texto no se ha llevado a pleno. Los decanos, sin embargo, aseguran tener la "sintonía" de Subirats, al que sitúan en una situación incómoda. Educación aún no se ha pronunciado.

El anteproyecto equipara las enseñanzas universitarias y artísticas y unifica los cuerpos docentes. Los campus ven en esta norma un problema de duplicidad de titulaciones y recelan de su calidad. El informe del Consejo es preceptivo, pero no vinculante, por lo que Educación podría seguir adelante con su plan. El anteproyecto de ley "no recoge para dichas titulaciones la exigencia de las mismas garantías que se contemplan para los impartidos por el sistema universitario", se afirma en el texto del informe, que ha sido adelantado por Europa Press.

Un grado o un posgrado universitario, así como los profesores que imparten las clases, deben de someterse a estrictas evaluaciones de la agencia nacional ANECA o las locales y los rectores se quejan de que las titulaciones de Enseñanzas Artísticas no pasarán por ese proceso de verificación. "No se recogen en el proyecto las exigencias en cuanto al nivel de profesorado (porcentaje de doctores, investigación, etcétera) que se dan en el sistema universitario".

El anteproyecto contempla, además, que se endurezcan los criterios para ser profesor de Enseñanzas Artísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Se establecerá una "formación inicial" para convertirse en profesor, y se definirán las competencias que estos deben reunir. En la actualidad imparten clase 14.000 docentes.

La Conferencia de Política Universitaria considera que, pese a ser unos estudios de educación superior que cursan 140.000 estudiantes, Enseñanzas Artísticas no debería "dar acceso a los estudios de doctorado" como sí dan las Enseñanzas Artísticas Universitarias. Unos 26.000 estudiantes podrán optar a las mismas becas que los universitarios. Los rectores rechazan también que no exista una prueba de acceso como Selectividad, aunque el anteproyecto de ley prevé unas pruebas homogéneas en todos los centros.

El Ministerio de Educación ha emitido una nota en la que recuerda que el informe de Consejo de Universidades es preceptivo, pero no vinculante; y recuerda que otros colectivos —como la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (ACESEA) y la Confederación de Escuelas y Artes Plásticas y Diseño (CEA)— han apoyado el anteproyecto.

En las últimas semanas, la Conferencia de Decanos de Bellas Artes —con el apoyo de los rectores— ha presionado mucho para frenar el anteproyecto, así que, tras el fin de la reunión, ha mostrado su satisfacción en una nota de prensa. “Nuestras preocupaciones y líneas rojas tienen un único fin, salvaguardar el sistema de calidad de la Universidad y buscar siempre un diálogo y consenso para regular el marco de las enseñanzas artísticas superiores”, ha afirmado Alfonso Ruiz, su presidente y decano de la Universidad de la Laguna.

El tono de los decanos fue mucho más enérgico el 24 de febrero, cuando amenazaron con llevar el anteproyecto a los tribunales si seguía adelante: “La enseñanza universitaria solo puede ofrecerse en la Universidad y no vamos a admitir bajo ningún concepto que se confundan competencias profesionales con académicas. Además, estaremos atentos y atentas a las consecuencias que el desarrollo de este anteproyecto pueda tener en las salidas profesionales de nuestros egresados”. Tras el informe, la conferencia ha suavizado sus palabras.

Esta misma semana, los decanos se reunieron con el ministro Subirats y se sintieron, afirman en su nota, respaldados por este. La semana que viene se reunirán con un representante de la conferencia de decanos (CRUE) y la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas para buscar una salida negociada. Los rectores llevan meses mostrando en público su recelo al anteproyecto de Enseñanzas Artísticas. A la caída demográfica se suman otros acechos: el empuje del FP superior con una altísima empleabilidad y ahora estas enseñanzas de artes equiparadas a las universitarias.



El Chat GPT se cuele en las aulas valencianas

Expertos en inteligencia artificial critican que este 'chatbot' replica sesgos sociales y puede dar información falsa | «Puede ayudar a estudiantes con dislexia, discapacidad sensorial o hiperactividad», explica la fundación Ellis

Gonzalo Sánchez.València 19-03-23

Hace unas semanas un alumno de Blanca Peris, profesora del British School of Valencia, le pidió permiso para mostrar a sus compañeros de tercero de la ESO qué es el Chat GPT. “Explicame qué es la electrólisis”, y la pantalla se llenaba de texto respondiendo a la pregunta. “Vale, pero explícala de forma más simple”, y la pantalla se volvía a llenar, pero ahora resumiendo este concepto.

La intención del chaval es buena, quería enseñar a sus compañeras y compañeros cómo usar esta herramienta para entender las cosas que no habían entendido en clase. Muchos no la conocían y Blanca se quedó impresionada. Aquello abrió el debate en el claustro de la escuela sobre cómo usar esta Inteligencia Artificial en clase en beneficio de sus alumnos. “Esto ya ha llegado, es una realidad, cuanto más tardemos en abordarlo será peor”, explica Peris.

Chat GPT es una inteligencia artificial (IA) que se especializa en el diálogo con el usuario. Se lanzó en noviembre de 2022 y desde entonces tiene cuatro versiones, cada una más perfeccionada que la anterior. Esta IA es capaz de usar algoritmos y texto predictivo para crear contenido en base a las instrucciones que le den. Como por ejemplo, explicar la electrólisis, crear líneas de código en Python, escribir un resumen de un libro, o de los datos más relevantes de una persona.

Eso sobre el papel. El Chat GPT ha sido muy criticado por sus respuestas falsas. “Hay que verlo como un gran charlatán. Habla muy bien, pero puede decir cualquier falsedad”, explica Mariano Enguita, sociólogo especialista en tecnología de la Universidad Complutense de Madrid. Nuria Oliver, directora de la Fundación Ellis dedicada al estudio de la inteligencia artificial explica que “es muy bueno elaborando textos y explicando ideas, pero no hay ninguna garantía de que la información que devuelve sea veraz, de hecho ha ocurrido”, cuenta.

Pese a todo ninguno de los expertos desecha esta herramienta en el ámbito educativo. Tiene caras positivas y puede ser útil. Eso sí, “hay que enseñar a los alumnos a contrastar la información y no dar por sentado cualquier cosa que le devuelva la IA”, explica Oliver.

El Chat GPT nos ayuda

Enguita le encuentra dos grandes ventajas al Chat GPT. La primera, la preparación de las clases para los profesores; “puede ser más interesante buscar la información por el chat que por Google, porque no tienes que esquivar anuncios ni enlaces patrocinados. Pero es muy importante que se domine el tema para que no te cuele ninguna información falsa”, cuenta. Otra gran aplicación, en su opinión, es para los idiomas. “Es una inteligencia artificial multilingüe y escribe muy buen texto, puede servir mucho en este sentido”, remarca.

Nuria Oliver le va más aplicaciones en el aula. “Se pueden usar para la accesibilidad de alumnos con discapacidad sensorial por ejemplo, para que el chat le hable y pueda usar un ordenador. También tiene

aplicaciones para el aprendizaje de personas con dislexia, autismo e hiperactividad. Es una gran herramienta para adaptar la enseñanza a las capacidades de estos niños. Podemos llegar a un futuro donde estos estudiantes tengan un aprendizaje casi personalizado para ellos", cuenta.

Peris, que da clase cada día a alumnos de la ESO, dice que en realidad en la British School of Valencia ya están más que acostumbrados a los usos de la tecnología. "Aquí todos los niños y profesores tienen su portátil, y yo uso tres o cuatro aplicaciones en clase. Tampoco descuidamos la escritura a mano, pero creemos que la tecnología es una aliada", cuenta.

Confiesa que el Chat GPT sí que le incomoda por ahora, pero matiza que "la posibilidad de copiar siempre ha existido desde que está internet, esta nueva herramienta tampoco cambia nada". Aunque la red del centro escolar tiene bloqueadas muchas páginas web para que los alumnos no puedan entrar, dice que tampoco es partidaria de prohibirlo. "Tenemos que descubrir los buenos usos del Chat, yo soy profesora de inglés y tengo muchísimas nacionalidades en clase, creo que puede ayudar para que mis alumnos y alumnas aprendan mucho nuevo vocabulario", dice Peris. Esta forma de ver la tecnología forma parte del proyecto educativo de la escuela; "les formamos mucho desde pequeños para que lleguen a la madurez digital cuando antes mejor, que pongan límites para tener una relación sana con los dispositivos y que sepan usarlos correctamente", dice.

El Chat GPT nos perjudica

Eso eran las ventajas, pero el Chat GPT también tiene grandes inconvenientes. El primero es que está plagado de sesgos que son un reflejo de la sociedad (el algoritmo se ha entrenado con humanos). "Hay una dimensión ética muy importante que hay que ver, las respuestas pueden exacerbar sesgos sociales prejuicios machistas o racistas", explica Nuria Oliver.

De hecho, se han dado casos en los que se han usado estas inteligencias artificiales para procesos de selección laboral o en universidades, "y se han montado grandes escándalos porque priorizaba a los hombres blancos por encima del resto de personas", recuerda Oliver.

Usuarios de redes sociales también han reportado otros ejemplos de sesgos de género y raciales del Chat GPT.

Peris explica que intentan adaptarse a los cambios tan rápidos que ha vivido la educación, pero sin dejar de lado completamente la enseñanza clásica. "Nuestros exámenes siguen siendo a papel y boli y de más de dos horas. Seguimos pensando que es importante que los alumnos mantengan la escritura a mano y la capacidad propia de expresar ideas y argumentarlas", reivindica.

"Llevamos muchos años conviviendo con Inteligencias Artificiales"

Aunque parezca una gran novedad, las IA llevan conviviendo con nosotros ya muchos años. "Cualquier teléfono móvil funciona con una, las cámaras que son capaces de reconocer caras, incluso el propio buscador de Google para devolverte las respuestas", cuenta Oliver.

La diferencia actual es que las inteligencias artificiales son creativas; "te pueden devolver textos bien contruídos, imágenes, dibujos y hasta vídeos", asegura Enguita. En este caso, Chat GPT usa un "tratamiento estadístico de textos". Pero insiste en que "aunque la respuesta sea muy buena pueden inventarse cosas".

"Los docentes deben saber que esto existe, y es bueno que lo hablen con sus alumnos y le expliquen bien en qué consiste para que no haga mal uso y no acaben abrazando falsedades", dice el sociólogo. Pese a todo él no es partidario de incorporarlo como una herramienta más en la rutina de las clases con alumnos ahora mismo, aunque tampoco de prohibir: "hay que empezar a educar a los niños en la interacción sana con estas inteligencias artificiales para que aprendan a usarlas", remarca.

EL DEBATE OPINIÓN

La equivocación de pensar que «la educación de ahora está mal»

¿Qué tipo de educador eres? ¿De los que esperan sacar algo de su hijo o alumno? ¿O de los que esperan a la persona de su hijo o alumno?

José Víctor Orón Semper 19/03/2023

El ridículo de tal afirmación está en pensar que la situación y los retos de la educación actual son sustancialmente distintos de otras épocas y que, además, la actual está peor. Sin negar que cada época tiene su forma peculiar de vivir los problemas, en el fondo, ni la situación general ni los retos actuales son en verdad nuevos. He ahí un nuevo ridículo.

Los orígenes de la educación están en los mismos orígenes de la humanidad, pues la educación es una pretensión únicamente humana. Es conocida la etimología de educación como un «guiar, conducir, fuera de». y eso se ha entendido como un «sacar fuera», pero en verdad, pienso que no se trata de sacar fuera un potencial del otro, sino de esperar que la persona salga. Educar sería ayudar a que el otro salga.

¿Podríamos preguntarnos qué se espera de una persona educada? La lista puede ser muy larga. Pero creo que lo más originario humano no es esperar del otro cualidades, comportamientos, habilidades, capacidades o aptitudes, sino que lo más originario humano es esperar al otro, a la persona del otro. En ese sentido, en educación no hay nada que sacar, sino esperar a que la persona salga.



¿Qué tipo de educador eres? ¿De los que esperan sacar algo de su hijo o alumno? ¿O de los que esperan a la persona de su hijo o alumno?

Se espera que la persona salga porque en ella se reconoce una singularidad, una novedad sobre el universo con una riqueza, que es su propia persona. Pero ¿vemos así a nuestros hijos y alumnos? Toda la historia de la educación podría escribirse bajo el paradigma de cómo se ha mirado al niño. Las distintas miradas sobre el niño explican las distintas posturas educativas. Los que miran al niño como un ser ya rico y esperan su presencia y los que miran al niño como alguien pobre que necesita ser enriquecido y fortalecido.

La persona «al salir» desarrolla capacidades. Pero si esperamos el desarrollo de capacidades, esperamos cosas del otro, no esperamos al otro. Educar no es desarrollar capacidades, sino ayudar a crecer, y en su crecimiento desarrolla capacidades. La educación espera a la persona del alumno, mientras que el desarrollo espera capacidades potenciadas. No es lo mismo esperar cosas del otro (desarrollo de capacidades) que esperar a la otra persona (crecimiento personal).

Y además, dejadme hacer un juego de palabras: se espera al otro en cuanto otro quién. Esto significa que el otro quién que aparece ante mí no se ajusta a cubrir nuestras esperanzas, sino que es portador de novedad, superando nuestras esperanzas. El otro nos sorprende. Ese es el testimonio reiterado de tantos buenos educadores que dicen sentirse educados por sus propios alumnos.

Desde luego, es crucial que cada uno se pregunte: ¿cuál es mi esperanza sobre el otro? ¿Espero cosas o personas? Da igual que esa pregunta se la haga el esposo sobre la esposa, los compañeros de trabajo entre ellos, el alumno del profesor, el vecino del 5º sobre el vecino del 3º, el ciudadano del político y el político del ciudadano. Si lo que contestamos son una lista de comportamientos, actitudes o capacidades, resulta que esperamos cosas del otro, pero no esperamos al otro quién.

Solo quien espera al otro quién como otro, es decir, abierto a la novedad que el otro trae, vive como humano. Si se espera al otro, se vive como persona, se espera a la persona, y solo una persona espera a otra persona. Por eso, si espero al otro quién como otro es porque soy persona. Si espero al otro, considero que el otro es mi bien; si espero las capacidades del otro, considero que la capacidad es su y mi necesidad. Uno que se sabe persona espera personas; uno que se vive como mero sujeto de necesidades espera capacidades. Lo que esperas del otro refleja tus propias esperanzas. A un profesor, padre o madre podemos decirle: esperas poco del otro quién porque esperas poco de ti. La mirada que se tiene sobre el niño es reflejo de la mirada que se tiene sobre uno mismo.

San Juan Pablo II lo expresa de una forma muy bonita: «los hijos enseñan a los padres la humanidad». Es la misma idea formulada desde otra perspectiva. Si el educador se abre a la sorpresa de la persona del educando, entonces el educador aprende lo que significa vivir como humano. Por eso, en la educación nos estamos jugando el vivir conforme o negando quienes somos. En cada niño o alumno la humanidad tiene a su alcance la oportunidad de salvarse salvando al otro. No existe la autosalvación de uno mismo.

Pienso que este es el punto crucial de la crisis educativa que está en vigor desde el mismo nacimiento de la educación. Uno de los escritos más antiguos es el de Platón en el libro de La República. En un momento discute si es bueno o no enseñar retórica a los jóvenes. Lo comenta porque los profesores la enseñan como algo técnico y separado de la persona, como una capacidad a adquirir, como si de una mera cuestión práctica se tratase. Lo que ocurre es que los jóvenes la aprenden para destrozarse unos a otros y disfrutan como si fueran cachorros dando zarpazos intelectuales a los demás, dejándoles en evidencia, y acaban tan descreídos como los propios profesores. Vamos, un desastre. El mismo desastre acontece hoy en día cuando se usa la competencia adquirida para la competición entre personas. Por eso digo que esta es la eterna crisis de la educación, denunciada por grandes referentes como pueden ser R.S. Peters, J. Dewey, L. Kohlberg y tantos otros.

Una pregunta ineludible es: ¿por qué desde el mismo nacimiento de la educación es un tema polémico? ¿Por qué se eterniza el problema?

Ciertamente, se podrían dar muchos datos históricos y culturales que abonan comprender la situación, pero creo que la raíz del problema es el permanente reto que tiene el ser humano de poder vivir como tal. ¿Acepta el ser humano su humanidad? Vivir como humano y educar requieren de algo que a su vez promueven: la confianza. Por ella nos abrimos al otro, nos reconocemos a nosotros mismos en el otro, de tal forma que uno sabe que su futuro está ligado al otro. Pero en lugar de entrar en esa dinámica de la confianza, el ser humano se llena de desconfianza y tiene en la búsqueda de seguridad el criterio que gobierna las relaciones. Si el educador confía en el educando, espera a la persona del educando. Si el educador no confía, quiere asegurar la obtención de capacidades que, a su vez, aseguren el buen funcionamiento social. Al empobrecer al educando, se empobrece el educador. Y busca asegurar quien tiene miedo.

Por eso, mientras los que somos educadores no reconozcamos ese miedo y esa búsqueda de seguridad, seguiremos haciendo el ridículo otros tantos años. Solo con ese reconocimiento se podrá tener una verdadera educación, pedida por muchos y necesitada por todos. ¿Asumiremos la responsabilidad de reconocer nuestra

pobreza como educadores? ¿Asumiremos el reto que plantea la educación de nuestros hijos y alumnos? Cuidarles, nos hará crecer.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

EL PAIS

Luis Lizasoain, experto en eficacia escolar: “No hay que irse a Finlandia para encontrar colegios que funcionan muy bien”

El profesor de la Universidad del País Vasco ha estudiado en España y en América Latina los secretos de los centros educativos que obtienen resultados muy por encima de lo que cabría esperar por su contexto socioeconómico

J. A. AUNIÓN. Madrid - 20 MAR 2023

A Luis Lizasoain (Madrid. 64 años) le caló profundamente una idea que aparecía en la ley educativa de 2006 (la LOE): las evaluaciones del sistema educativo tienen que servir para mejorar las cosas. Así, a este profesor de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad del País Vasco (hoy jubilado), experto en análisis de datos y estadística, se le fue metiendo en la cabeza que las evaluaciones que hacía Euskadi —“que están muy bien hechas”— tenían que servir para algo más —por importante que esto sea— que para dar información a los alumnos y a los colegios sobre sus resultados en matemáticas y lengua (castellano y euskera). Y se le ocurrió bucear en los datos, localizar los colegios excelentes —que no tienen por qué ser los que mejores notas sacan— y ver cómo funcionan. Planteó el proyecto en 2010, se lo propuso al Instituto Vasco de Evaluación, que se subió al carro, y puso en marcha una línea de investigación que luego se ha ido replicando en otras regiones de España (La Rioja, Baleares, Andalucía) y en otros países: México, Colombia y Ecuador. “No hace falta irse a Finlandia para encontrar escuelas que funcionan muy bien”, dice Lizasoain un día de enero en una cafetería de Madrid. Pero empecemos por el principio.

Pregunta. ¿Qué entendemos por un buen colegio?

Respuesta. Con los datos de las evaluaciones en la mano, la primera idea, lo más evidente son las puntuaciones brutas. En la Comunidad de Madrid, por ejemplo, se publicaron con ellas unos *ranking* de colegios que fueron muy polémicos. En Colombia, una revista que se llama *Dinero* publica cada año clasificaciones de este tipo con las evaluaciones que hace el Gobierno y ¿qué ocurre?, que los que sacan las puntuaciones más altas son centros privados y de alto nivel socioeconómico y a los que se les da muy mal son colegios públicos en situaciones muy precarias. ¿De qué sirve eso? Toda la investigación nos dice que la educación es un proceso muy complejo, y yo no puedo juzgar la calidad del servicio educativo sin tener en cuenta en qué contexto lo hace.

P. ¿Cómo?

R. Como decimos en la jerga, contextualizando los resultados. No es lo mismo dar clase en un colegio donde todos los chavales son de clase media-media alta, y las familias tienen estudios superiores, que en uno que atiende a una población muy desfavorecida, con muy bajo nivel socioeconómico y, sobre todo, cultural, con situaciones de inestabilidad laboral. Por eso introducimos en la ecuación las condiciones contextuales, tanto del alumno como del colegio, lo que nos da un *ranking* distinto, en el que quedan arriba aquellos colegios que obtienen puntuaciones muy superiores a lo que cabría esperar por su contexto socioeconómico y cultural; esos son, para nosotros, los centros de alta eficacia.

P. ¿Y qué encontraron? ¿Cómo son esos colegios?

R. En el País Vasco nos encontramos que los colegios de alta eficacia eran de todo tipo, públicos y concertados —en una comunidad autónoma en la que la presencia de la concertada es de las más altas de Europa [acoge al 50% del alumnado]—, urbanos y rurales, de clase social media, media-baja, baja y alguno incluso muy alta. Y por la parte de abajo del *ranking*, lo mismo, aunque curiosamente sí había una presencia un poquito más alta de colegios de clase media.

P. Una vez identificados los colegios, ¿qué hicieron?

R. Fuimos a los centros, armados de grabadoras, para preguntarles cuáles eran, a su juicio, los factores que explican sus resultados. Es cierto que eran sus opiniones, pero completamos las miradas de los docentes y los equipos directivos con la de otros dos colectivos. Empezamos con los inspectores de educación, que son gente que conoce mucho la realidad educativa, probablemente no del interior del aula, pero sí del colegio, y además en muchos casos conocen su trayectoria. E incluimos a los asesores de los centros de formación de profesores, donde cada colegio tiene un asesor de referencia. Pero además necesitábamos contrastar.

P. ¿Contrastar?

R. Con la realidad de los colegios que obtienen puntuaciones muy inferiores a las que cabría esperar. Eso era complicado. Pero bueno, nos acercamos procediendo con mucho respeto, dejándoles bien claro que estábamos hablando de cuestiones parciales; porque manejamos resultados del ámbito meramente instructivo, y solo de tres destrezas (matemáticas, lengua española y lengua vasca), e igual son buenísimos en música o en arte. Y encontramos elementos claros de contraste. Por ejemplo, en el ámbito de la convivencia escolar, el clima y las cuestiones de *bullying* afectan mucho a la vida cotidiana de un centro. Recuerdo que la directora de

un colegio, cuándo le pregunté por el clima, me dijo: “Bueno, hemos mejorado bastante este año; ya solo voy más o menos cada 15 días a la comisaría”. Estoy hablando de un caso muy exagerado, pero es un asunto muy importante.

P. ¿Qué otros asuntos son importantes?

R. La formación permanente del profesorado. En España, los docentes se forman mucho, pero en los centros de alta eficacia existe una especie de círculo virtuoso: bajo el liderazgo pedagógico de la dirección, normalmente, evalúan las necesidades que tienen, buscan quién es el mejor formador en ese ámbito, se lo traen al centro, se forman, lo ponen en práctica y evalúan cómo les ha ido. Y vuelven a empezar. ¿Qué pasa en los de menos eficacia? Se forman muchísimo, pero cada uno a su bola: uno hace un curso de power point, el otro uno de robótica, el otro se forma en competencias.... Que está muy bien, pero lo hacen sin que haya una acción coordinada.

P. ¿Y que hace que exista esa coordinación?

R. El liderazgo es crucial. Un liderazgo pedagógico democrático que distribuya responsabilidades. Que haya un claustro, un equipo docente en el que —como en las traineras— remen todos en la misma dirección. Otra variable crucial es el tiempo real dedicado a la labor de aprendizaje. En los centros de alta eficacia aprovechan muy bien el tiempo. Es decir, si los módulos son de 55 minutos, 50 están dedicados a la enseñanza-aprendizaje; en otros centros, entre que entran y salen del cambio de profesor, o que hay muchas conductas disruptivas, al final, el tiempo real dedicado a la tarea son 30, 35 minutos. Eso todos los días, al final casi estás perdiendo medio curso al año.

P. ¿Sobre la importancia de medios materiales encontraron alguna evidencia? Porque de momento todos los elementos giran en torno al profesorado.

R. No, no encontramos nada sobre medios materiales. Las investigaciones apuntan a que, una vez logrado un mínimo, los recursos materiales no son tan importantes. En España sí se dan, pero no, por ejemplo, en algunos colegios de países de América latina. Allí sí puede ser crucial y marcar la diferencia. Pero aquí no, y fíjate si aquí depende del profesorado y de los equipos directivos, que otra clave son las expectativas. En los colegios de alta eficacia, tanto los estudiantes, como el profesorado con respecto a los estudiantes, tienen las más altas expectativas. Como dijo una directora: “Aquí les sacamos a todos adelante”. En otros casos no es así. Voy a citar de nuevo uno muy extremo y afortunadamente muy poco representativo en el que la directora de un centro con una tasa altísima de alumnos de familias migrantes me llevó al patio, señaló a los estudiantes y me preguntó: “¿Y usted qué quiere que haga con estos?”.

P. De nuevo, el trabajo y la actitud del docente marca la diferencia.

R. La figura crucial es el profesorado, bien ejerciendo labores directivas, jefes de estudio, en las clases... Nosotros elaboramos una especie de catálogo de buenas prácticas, pero al final todo se resume en dos cosas: compromiso y profesionalidad. Que en realidad son la misma cosa y se alimentan mutuamente. Es decir, la diferencia la marcan profesores a los que les gusta mucho la enseñanza —este es el mejor trabajo del mundo, pero si te gusta, si no, es un infierno— y que son muy conscientes de que el trabajo que hacen es de una enorme complejidad, pues en él inciden un montón de variables, un montón de fenómenos y lamentablemente todavía no tenemos teorías muy fuertes sobre la educación...

P. Y quizá precisamente por esa complejidad no hay recetas únicas y hay muchos caminos para llegar a buen puerto.

R. Precisamente, una de las sorpresas que nos llevamos es que, en el campo de la metodología, que mucha gente piensa que va a ser crucial y sobre el que hay un gran debate ahora mismo, y no lo es tanto. Hay enfoques por competencias que funcionan muy bien, pero no en todos los casos; y encontramos a gente que utilizaban otras metodologías que alguien podía etiquetar de más clásicas o más tradicionales, que también funcionan, porque al final lo importante es decir: “Aquí todos los alumnos tienen que salir adelante”.

P. ¿Alguna conclusión sobre el sistema educativo?

R. Desde que se hicieron las primeras evaluaciones de PISA, muchos ministerios organizaron casi auténticas peregrinaciones a Finlandia en busca del Santo Grial de la calidad educativa, de la excelencia, como dicen algunos. Pero yo siempre he sostenido que no hay que irse tan lejos para encontrar escuelas que funcionan muy bien. Siempre he sabido que muy cerca tenemos excelentes equipos docentes. En España tenemos colegios que van muy bien, una gran mayoría que lo hace razonablemente bien y, lamentablemente, algunos con serios problemas. Tenemos pocas evidencias sobre ese hecho tan complejo de la educación, pero las pocas que tenemos, pongámoslas en marcha, porque sabemos que hay algunas cosas que más o menos funcionan. En definitiva, fijémonos en los centros ejemplares y aprendamos de ellos y de la excelente práctica que desarrollan sus profesionales.

Comedores escolares: los guardianes de la salud ante el alarmante aumento de casos de obesidad infantil

Entre 2011 y 2021 el porcentaje de niños con sobrepeso en España aumentó hasta casi el 40%

CARLOTA FOMINAYA. Madrid. 20/03/2023

Un tercio de los menores españoles no se alimentan bien. De hecho, entre 2011 y 2021 el porcentaje de niños con sobrepeso en España aumentó hasta casi el 40%, con una prevalencia de obesidad infantil y exceso de peso corporal muy alta, especialmente entre los niños de 2 y 6 años, según datos de una investigación de la Universidad Internacional de Valencia - VIU.

No es, desde luego, un problema solo de España. Tal y como indican los datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), se trata de un fenómeno que afecta a 124 millones de niños y niñas de entre 5 y 19 años en todo el mundo.

En la lucha contra esta lacra, los colegios, de la mano siempre de las familias, se convierten en un arma imprescindible, donde se establecen las bases sobre las que se asienta la educación alimentaria y se trabajan aspectos indispensables para el desarrollo físico y cognitivo de los más pequeños.

Así lo indica la Asociación Española de Pediatría, entidad desde la que se insta a los colegios a que los menús sean cuidadosamente planificados por personal cualificado del ámbito de la dietética y nutrición, e incorporen como ingredientes principales elementos de todos los grupos alimentarios en proporciones adecuadas.

Desde esta asociación recomiendan, por ejemplo, que todos los días se ofrezca la posibilidad de consumir verduras y hortalizas cocidas o crudas en ensalada, ya sea como ingrediente del primer plato (principal o complementario) o como guarnición del segundo plato.

La AEP también recuerda que las legumbres deben servirse en los menús escolares una o dos veces por semana. Los alimentos del grupo de los cereales: arroz, pasta alimentaria y las patatas serán el ingrediente principal del primer plato 2-3 veces por semana y, preferentemente, se combinarán en preparaciones culinarias con verduras.

Respecto a las carnes magras, pescados variados y huevos, los pediatras también aconsejan que se alternen como elemento principal del segundo plato, acompañado siempre de un suplemento de ensalada o guarnición de verduras y hortalizas. Los pescados estarán presentes en el menú al menos 1 o 2 veces por semana y los postres, por su parte, deben consistir en una pieza de fruta y/o un lácteo, preferentemente yogur natural. Los productos de bollería o pastelería solo podrán ofertarse de manera excepcional.

Todos enfocados en la prevención

En esta línea de prevención cada vez son más los colegios que ponen en marcha iniciativas originales para concienciar a los alumnos sobre la importancia de una buena alimentación. Algunos ejemplos de estas acciones pueden ser, por ejemplo, las puestas en marcha por el colegio Hastings School: concursos de recetas saludables para trabajar en conjunto un recetario, trabajar la introducción de verduras de temporada cada día, charlas con nutricionistas, talleres sobre la importancia del deporte o del descanso para complementar ese bienestar.

Sumado a la prevención, otros ofrecen incluso dietas hipocalóricas según las necesidades del alumnado. Así, según se extrae del III Observatorio Mediterránea de Comedores Escolares, hasta un 15% de las peticiones de menús especiales están orientados a una alimentación especialmente baja en calorías. «La mayoría de estas dietas están asociadas a la obesidad infantil, una cuestión que preocupa especialmente en el sector», reconoce Rocío Royo, directora de Nutrición de Mediterránea y responsable del Observatorio.

Abordar el exceso de peso pasa por instaurar hábitos saludables también fuera del comedor. En este sentido, la familia es el primer ámbito en el que los niños reciben información. «Pero nuestro deber es ayudar a los padres a trasladar un proyecto nutricional en sus casas, para que la dieta mediterránea forme parte de la cultura gastronómica de los más pequeños». añade Royo.

De esta forma, señala esta experta, «desde los centros educativos deberían ofrecer una información clara y lo más completa posible sobre lo que comen los niños en el centro escolar para poder escoger la opción más adecuada para complementar el menú en el hogar. Lo ideal es darles apoyo a los padres mediante menús mensuales y las posibles cenas, por ejemplo».

El descenso de la natalidad deja a una treintena de colegios con más del 60% de sus plazas vacías

La mayoría se concentran en Zaragoza, donde en los dos últimos años ha bajado un 11,15% el volumen de solicitudes.

M. SÁDABA. NOTICIA. 20/3/2023

El descenso de la natalidad es una realidad que también se traslada al aula, donde cada año se escolarizan menos alumnos. Durante el periodo de solicitud de plaza -que finalizó el jueves al mediodía- se recibieron 6.591 preinscripciones, unas 900 menos que hace dos años.

Aunque Educación va adecuando las vacantes que oferta a cada nuevo escenario, en estos momentos un total de 33 colegios de Aragón tendrían más del 60% de sus vacantes libres, llegando cinco a no ocupar ni el 20% de las plazas ofertadas -entre ordinarias y de reserva para alumnos con necesidades de apoyo educativo (acneae)-.

La mayoría se concentran en Zaragoza capital, con 24 centros por debajo del 40% de ocupación y tres de ellos con menos del 20%. Y en el conjunto de la provincia, aunque la situación mejora, hay otros ocho colegios más con esta ocupación limitada.

Una situación que no es de extrañar teniendo en cuenta que en apenas dos años el volumen de solicitudes en la provincia ha caído un 11,15%, mientras que las vacantes ofertadas apenas se han reducido un 1,59%.

Según los datos publicados por el Departamento de Educación, Juan Pablo Bonet de Movera (6,67%), La Portalada de Pastriz (14,29%) y los centros de Zaragoza Virgen de Guadalupe (8,70%), La Estrella (14%) y San Braulio (16,67%) son los que menor demanda registraron durante este proceso de escolarización.

En las otras dos provincias al ir los descensos de plazas y solicitudes a un ritmo similar no se producen estas desigualdades. De hecho, ningún colegio de Teruel tiene más de un 60% de sus plazas sin cubrir, aunque justo en el límite está el Pierres Vedel, con seis solicitudes para las 15 vacantes que cuenta (14 ordinarias y una acneae), lo que supone justo un 40%.

En Huesca, el Virgen del Romeral, de Binéfar, es el que en esta ocasión ha tenido una menor demanda: cinco solicitudes para 20 plazas (19 ordinarias y una de reserva para alumnos con necesidad de apoyo educativo), es decir, una ocupación del 25%.

Y los siguientes con menor atracción fueron el Pío XII de Huesca y el Santa Ana de Sabiñánigo. Aun así, ambos llenan la mitad de su oferta. Desde la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de la Escuela Pública de Aragón (Fapar) señalaron que en la capital oscense hubo "bastante distribución entre los centros".

Ni Huesca ni Teruel destacaron por exceso de demanda en determinados colegios, provocando que un número elevado tuviera que ir a sorteo.

La presión va por barrios

La ocupación depende de muchos factores, pero la natalidad es uno de los más destacados. De hecho, entre las zonas escolares en las que está dividida la ciudad de Zaragoza existen hasta casi 25 puntos porcentuales de diferencia.

La 1 (Actur) es la que cuenta en estos momentos con más plazas vacías, al ocuparse durante esta primera parte del proceso de escolarización apenas un 53,26%. Esta situación no sorprende dado que, según los padrones municipales, se está produciendo un descenso de natalidad en la junta de Actur-Rey Fernando.

Le sigue la zona 6 (Delicias y Oliver), con un 63,03% de ocupación en las aulas de 1º de infantil, es decir, casi 10 puntos por encima. En el lado opuesto se encuentra la zona 5, con el 77,82% de las vacantes ocupadas. No es de extrañar puesto que incluye el barrio de Parque Venecia, que en 2021 registró 217 nacimientos.

Y la 8, con un 76,98%, que para el próximo curso tuvo una menor presión al ir cayendo la natalidad en Valdespartera.

Noticias de Navarra

Los sindicatos convocantes de la huelga en Educación piden negociar con Chivite

Critican la "cerrazón total" del departamento de Gimeno

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA. 20-03-23

Los sindicatos que han convocado una huelga en la educación pública de Navarra para el 3 de abril (LAB, Steilas, CCOO, ELA, UGT) han acusado al departamento de Educación de mantener una "cerrazón total" y una

"actitud irresponsable", por lo que han emplazado a la presidenta, María Chivite, a negociar "directamente" con ellos.

Así lo han indicado este lunes, en declaraciones a los medios de comunicación, Edurne Errea, de LAB, y Oihane Jordana, de Steilas, en representación de todos los sindicatos.

En un comunicado al que han dado lectura frente a las escuelas de San Francisco, han explicado que "el pasado 6 de marzo, junto con la convocatoria de huelga, los sindicatos convocantes emplazamos al departamento de Educación a una reunión de negociación" y que "no obtuvimos respuesta". "Volvimos a realizarla una semana más tarde y al cabo de los días tuvimos una reunión, el viernes pasado, de la que destacamos la ausencia de la directora general de Recursos Educativos y el propio consejero de Educación. La actitud del departamento fue de no querer negociar absolutamente nada", han señalado.

En este sentido, han remarcado que ante las propuestas de los sindicatos -"bajada de ratios lineal, reducción de la sobrecarga laboral, aumento de la estabilidad de la plantilla y la recuperación del poder adquisitivo"- desde el departamento "no trajeron ninguna propuesta".

"Es más, la primera premisa fue que no van a negociar nada que suponga una inversión económica, lo que implica cerrazón total a cualquier negociación, cuando estos últimos meses se han negociado con otros colectivos de la administración diferentes mejoras de sus condiciones laborales y subida salarial. ¿Acaso la educación pública no merece más inversión?", han criticado.

Por otra parte, han añadido que en una semana se han realizado 40 asambleas de equipos docentes "para debatir estas reivindicaciones", y están previstas hasta 100 en los próximos días. "Estamos constatando que el profesorado comparte plenamente estas reivindicaciones, ya son muchos los claustros que se han adherido a las mismas. Vista la actitud irresponsable del departamento de Educación, emplazamos a la presidenta, María Chivite, a negociar directamente con los sindicatos convocantes, ya que ella, en varias declaraciones, ha destacado la importancia del diálogo social y se ha comprometido a seguir en esa línea", han manifestado.

Si bien han asegurado que los sindicatos "estamos abiertos a volvernos a sentar negociar realmente", han advertido de que "no vamos a ceder en los mínimos de las reivindicaciones que son esenciales para mantener y mejorar la calidad educativa". "Hasta que esto suceda, seguiremos adelante con todas las movilizaciones previstas y animamos al resto de agentes de la comunidad educativa a que se sumen", han dicho.

En respuesta a los medios de comunicación, han indicado que no han realizado "un recuento total de todo lo que supondría" llevar a cabo las propuestas planteadas. "Creemos que eso también pertenece a la mesa de negociación, y cuando se vaya a negociar algo, que se vea hasta dónde puede suponer, pero creemos que se pueden hacer muchas cosas sin que repercuta mucho", ha señalado Jordana.

Por su parte, Errea ha añadido que "en el propio acuerdo de Gobierno se comprometieron a llegar a un 5% de inversión sobre el PIB en educación pública" y lo que los sindicatos plantean "sí que está dentro de esa horquilla". "Con lo cual, no estamos pidiendo nada descabellado", ha señalado.

En cuanto a las "líneas rojas" de los sindicatos, Jordana ha respondido que "no tenemos ninguna". "Nosotros tenemos una propuesta, pero no se han sentado ni siquiera a negociar nada más allá", ha dicho, tras apuntar que por el momento no hay reuniones pendientes.

Respecto al transcurso de la reunión mantenida con Educación el pasado viernes, Jordana ha criticado que "no hubo ninguna propuesta de negociación, al revés, nos mandaron tareas para que contabilizáramos la carga burocrática del profesorado, cuando ellos ya saben de sobra cuáles son sus funciones y sus trabajos de más". "Nos mandaron a analizar, caso por caso, cuál es la carga burocrática y cómo se pudiera reducir a gasto cero", ha apuntado Errea, que ha considerado que "ante esta actitud es difícil todo".

EL DEBATE

A vueltas con la ampliación de la enseñanza obligatoria

La ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, si está bien concebida y bien implementada, constituiría una medida efectiva de equidad

FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ. 21/03/2023

La publicación, a finales del pasado mes de enero, de los datos de la Encuesta de Población Activa puso en alerta a la prensa nacional que destacó, a renglón seguido, el incremento en 0,6 puntos porcentuales del abandono educativo temprano en 2022. Este dato rompía la tendencia –comparativamente lenta, pero decreciente– experimentada por España a lo largo de la última década. Un análisis por territorios indica que 11 sobre 19 comunidades y ciudades autónomas han experimentado incrementos significativos en 2022, con valores incluso superiores a los 2 puntos porcentuales para más de media docena de ellas. Ello demuestra que las actuaciones emprendidas por diferentes administraciones educativas para reducir el abandono educativo temprano no han podido evitar, en más de la mitad de los casos, los significativos incrementos observados en el último año. Además, el último análisis internacional comparado de este indicador, en el marco de la Unión Europea, revela que España se situaba, en 2021, en la penúltima posición del ranking, solo por delante de Rumanía.

La explicación oficial restó importancia a estos hechos y los atribuyó a un efecto de la reactivación económica. De conformidad con este argumento, se habrían generado para los jóvenes, en 2022, mayores oportunidades en el mercado de trabajo derivadas del crecimiento económico. Sin embargo, se dispone de una robusta evidencia empírica que establece el carácter multicausal del fenómeno. Por ejemplo, en el ámbito español, Choi y Calero (2013) han identificado como factores más relevantes de riesgo de abandono educativo temprano, el sexo, la repetición de curso, la falta de Educación Infantil, la categoría socio profesional de los padres, su lugar de origen, así como los recursos educativos del hogar. Otras evidencias generadas recientemente desde la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC han puesto de manifiesto que las tasas de abandono educativo temprano y su evolución en España no pueden ser explicadas en base sólo al ciclo económico.

Llegados a este punto, cabe preguntarse ¿Sería posible sustituir esa multitud de intervenciones -sobre factores que, en buena medida, caen fuera del alcance, en el corto plazo, de las políticas educativas- por una sola, total y de eficacia garantizada? La respuesta es sí; tal intervención de política educativa existe y consiste, pura y simplemente, en la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años. Es esta una cuestión que hemos abordado hace más de un año desde esta misma columna; pero evidencias nuevas nos llevan a consolidar las razones en favor de una política que considero necesaria.

Los datos anteriores revelan que el problema del abandono educativo temprano en España sigue aún sin resolverse. Pero, además, hay dos tipos de argumentos que refuerzan la pertinencia de esta clase de intervención. En primer lugar, se han generado nuevas evidencias empíricas, relativamente recientes, sobre el impacto de la extensión de la enseñanza obligatoria en aspectos tales como salud mental, ingresos económicos o transmisión intergeneracional de los resultados educativos; pero, sobre todo, se han establecido sólidas relaciones causa-efecto entre la ampliación de la enseñanza obligatoria y la reducción del abandono educativo temprano. Hay, pues, garantías sobre la eficacia de este tipo de intervención.

En segundo lugar, existen diferentes hechos que conciernen a la equidad. Estudios econométricos relativos a Portugal han puesto de manifiesto, de un modo conclusivo, que los principales beneficiarios de la ampliación de la enseñanza obligatoria son los alumnos con bajos rendimientos o con inferior nivel socioeconómico. Por otra parte, un estudio de Ángel Soler (2022), efectuado sobre el periodo 2005-2021, ha revelado «la ausencia de convergencia entre las distintas regiones españolas en el periodo analizado, sobre todo en el caso de los hombres». Dicho de otro modo, se ha observado el mantenimiento de la desigualdad regional en lo concerniente a ese importante indicador. Ello concuerda con la información aportada por el profesor Ismael Sainz, desde este mismo espacio, a propósito de otro indicador de resultados relacionado.

Con fines ilustrativos, cabe subrayar que, de acuerdo con los datos más recientes, la comparación interregional en España para 2022 revela una horquilla de cifras de 13,1 puntos porcentuales, entre el territorio con mayor tasa de abandono y el territorio con menor. Ello supera la amplitud del rango equivalente entre los países de la Unión (12,9 puntos) en 2021. A la luz de múltiples estudios de diagnóstico, efectuados por nosotros para España a partir de análisis secundarios de la base de datos de PISA, las diferencias entre comunidades autónomas aparecen, de un modo recurrente, como un factor de notoria desigualdad en materia educativa.

De conformidad con lo anterior, la ampliación de la enseñanza obligatoria hasta los 18 años, si está bien concebida y bien implementada, constituiría, a tenor de las evidencias empíricas disponibles, una medida efectiva de equidad que no solo operaría al nivel individual de los alumnos, sino también al nivel de los territorios. Se trataría, a fin de cuentas, de una política de Estado, ecualizadora de las oportunidades y desarrollada conforme a sus competencias constitucionales exclusivas.



Entre el escepticismo y el aplauso: el plan de lectura obligatoria para el nuevo curso en Andalucía a ojos de los expertos

Los estudiosos de la Lengua celebran que la comprensión lectora vertebrará el nuevo currículo educativo, según ha anunciado la Junta, pero cuestionan la eficacia de la medida tal y como está planteada

Sara Rojas. 21/03/2023

A partir del próximo curso, los alumnos y alumnas dedicarán un mínimo de 30 minutos diarios a leer en las aulas de Andalucía durante la etapa de enseñanza obligatoria. Así lo contempla el nuevo currículo educativo anunciado por la Consejería de Desarrollo Educativo, donde la lectura obligatoria planificada figura como “pilar fundamental”. Una medida aplaudida por académicos como Lola Pons, catedrática de Lengua Española de la Universidad de Sevilla, que defiende que se garanticen “reservorios de lectura” en las escuelas frente a la hegemonía de “los estímulos digitales”, pero también cuestionada por otros estudiosos

“preocupados” por la comprensión lectora del alumnado y que se preguntan “qué significa que vayan a tener 30 minutos más de lectura obligatoria”.

De acuerdo con la información remitida por la Consejería en nota de prensa el día que dio a conocer la nueva normativa que se encuentra en última fase de tramitación, el plan de lectura en cuestión prevé destinar “2,5 horas semanales de lectura obligatoria con carácter transversal en aquellas áreas o materias que el centro docente determine y organice con actividades dirigidas y diseñadas para el fomento de la lectura”. Al respecto, Lola Pons comenta que “tener buena competencia lectora, entender lo que uno lee y saber expresarse correctamente beneficia a todas las asignaturas y no exclusivamente a la de Lengua”.

Precisamente, esa transversalidad que se pretende alcanzar es “lo único” en lo que está “de acuerdo” Fernando Guzmán-Simón, profesor e investigador de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Hispalense, que se declara “escéptico” ante una medida que, recuerda, “no es una novedad”. “Ya se ha puesto en práctica en otros momentos” sin que haya reportado cambios “estadísticamente significativos en Andalucía”, a juzgar por los resultados de los últimos informes PISA a los que apela el docente. En este sentido, critica que se tomen “decisiones políticas sin evidencias científicas” y de espaldas al trabajo que realizan los investigadores “porque si nos leyeran, se darían cuenta de que tienen que empezar a pensar de otra manera”, apunta en conversación con elDiario.es Andalucía desde Barcelona, donde se encuentra en estos momentos participando en una investigación.

Es un oxímoron hablar de lectura obligatoria, porque la lectura es en sí misma placer y búsqueda personal, no puede haber placer obligatorio

El oxímoron de la lectura obligatoria

“El problema no está en que se lea poco”, señala quien también ha sido profesor de Secundaria durante 15 años. “Los niños leen desde el minuto uno que entran en el colegio; la cuestión es leer en cada una de las áreas”, añade aludiendo a la necesidad de que “el profesorado sea consciente de que aprender física, matemáticas, química o historia no solo es aprender un dato o una formulación, sino aprender a hablar y a escribir sobre cada una de esas materias”. Y si bien esa es la realidad a la que aspira acercarse la Junta dotando de “carácter transversal” al plan de lectura, Guzmán-Simón opina que “la propuesta no se va a cumplir porque el profesorado no está preparado” y no le han dotado de “las herramientas” para conseguirlo. “Los cambios educativos no se hacen poniéndolos en una ley, sino transformando a las personas que hacen la educación posible”, razona al hilo el docente.

Por ende, este experto teme que esos 30 minutos de lectura terminen derivando en “media hora más de lengua en la que el profesor ponga a los niños a leer”, cuando “leer no es eso”. “Leer es un medio para algo, un instrumento, una práctica social y situada”, que pasa por responder “por qué y para qué estamos leyendo” y no “limitarnos a leer más”, en la medida en que “no puede haber una misma medicina para todos los estudiantes, ni la misma cantidad, ni el mismo tipo de lectura para todos”. De ahí que rechace el término “lectura obligatoria”, al entender que es “una fábrica de antilectores” y “un oxímoron”. “No puede haber placer obligatorio” cuando “la lectura es en sí misma placer y búsqueda personal”, según explica citando a Borges.

En línea similar, la profesora Pilar Núñez apunta desde la Universidad de Granada (UGR) que “el simple hecho de leer no mejora sustancialmente la comprensión lectora”. “Me parece perfecto que haya más horas, pero si eso se convierte simplemente en empezar la mañana leyendo y no se actúa específicamente sobre los mecanismos que ponemos en juego para comprender un texto, hacemos un trabajo a medias”, abunda la investigadora principal de un proyecto I+D+I del Ministerio de Ciencia y Tecnología sobre lectura y educación literaria en la enseñanza obligatoria.

Todos los cambios que se han dado hasta ahora en educación son como 'El Gatopardo': que todo cambie para que todo siga igual

Por todo ello, estima que “faltaría acompañar [el plan] de unas indicaciones u orientaciones muy precisas para que esa media hora no se limite a la lectura” y pueda servir para “mejorar ejercitando los procesos implicados en la comprensión lectora”, mientras se fomenta “el gusto por leer” entre el alumnado. A este respecto, sugiere que “los docentes tenemos que quitarnos la costumbre de controlar que se ha leído, porque cuando lees sabiendo que luego viene una ficha o un trabajo, te cargas el placer”.

Propuestas para un cambio real

Además de analizar el estado de la cuestión, desde su vocación de investigadores, estos docentes aportan posibles soluciones al “problema lector”, como lo denomina Fernando. De su lado, Pilar Núñez lanza como propuesta dividir el plan de lectura semanal en dos bloques: dos días dedicados “a leer por placer” y otros tres enfocados a “poner en marcha un programa diseñado de mejora de la comprensión lectora con trabajos sobre textos de distintos tipos”, por medio de actividades que potencien el “hacer inferencias, entrenar el pensamiento lógico, relacionar cosas y sacar conclusiones”. En cuanto al primero de estos bloques, plantea que el alumnado participe llevando a clase aquello que le guste o interese leer (desde literatura a artículos de divulgación científica, ya que “en el mundo de la lectura a cada uno nos gusta algo diferente”) y, a continuación, realizar una puesta en común intercambiando impresiones.

Por su parte, Fernando Guzmán coincide en la necesidad de introducir en las aulas una perspectiva “que tenga que ver con la sociabilización de la lectura”, esto es, con “construir espacios situados donde la lectura tenga sentido” en pos de convertirla en un elemento “para la interacción social”. En lo relativo a los ejercicios para la mejora de la comprensión lectora, aboga por proponer “tareas complejas que inviten a los estudiantes a buscar,

a resolver cuestiones a través de la lectura". Y, sobre todo, subraya la importancia de que se aborde "un proyecto lector en el que la transversalidad sea real en el currículo".

Los ciudadanos críticos no se consiguen con personas que tienen dificultades para comprender lo que leen. Más allá del papel, Lola Pons apuesta por reforzar el hábito lector desde la escuela mediante el "fomento de uso de bibliotecas u otras actividades" que lo incentiven en la misma dirección que han descrito sus colegas. "Con estos mimbres se pueden hacer muchas cosas, pero déjame que sea escéptico", expresa al término de la conversación el profesor que se declara "muy preocupado con la situación real de la lectura entre el alumnado". Su escepticismo entronca con la "sensación" de que "todos los cambios que se han dado hasta ahora en educación son como *El Gatopardo*: que todo cambie para que todo siga igual". Por eso, defiende que se proporcionen desde la administración educativa la "formación concreta" y "herramientas" necesarias para llevar a cabo esa función. "Lo que no puede ser es cambiar una ley y que el profesor haga lo que pueda, eso está abocado al fracaso", lamenta el experto en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Crear ciudadanos críticos

Percepción similar expone Pilar a este periódico: "Tendrían que indicar cómo se tiene que trabajar; si los pones a leer sin darles pautas de qué tienen que hacer, se desperdicia ese tiempo". De hecho, asegura que en el ámbito del desarrollo de la comprensión lectora "la investigación ya está avanzada", empezando por los trabajos de Smith y Baumann a los que se remite la profesora. Sin embargo, esos conocimientos "no llegan a los colegios" ni de la mano de los poderes públicos (que, en opinión de Guzmán-Simón, obvian los estudios de los investigadores en materia educativa), ni de los docentes que precisan "una formación más actualizada en este ámbito", a ojos de la especialista en comprensión lectora. "Si los profesores siguen haciendo lo mismo, de qué sirve el cambio", se pregunta entonces Fernando.

"La auténtica reforma educativa se tiene que hacer contando con la experiencia de los docentes", reivindica en este punto el profesor de la Universidad de Sevilla. Y, en ese camino, Pilar también entiende que se requiere sensibilizar al profesorado partiendo de que "los ciudadanos críticos no se consiguen con personas que tienen dificultades para comprender lo que leen". Coincidiendo con la profesora de la UGR, Lola Pons opina: "Nuestro deber está en formar a ciudadanos competentes y capacitados", aduciendo que "no saber expresarse correctamente es una desgracia para el estudiante porque lo lastra en su futuro". De ahí que Pilar asuma que "nos toca [a los docentes] saber explicar a los jóvenes lo importante que es ser una persona leída y crearles el gusto por esa idea sin que parezca incompatible con estar también en las redes sociales o con nuestros amigos".

A fin de cuentas, "hacemos hueco en nuestra vida a las cosas que queremos y la lectura también puede formar parte de ella si tenemos una escuela que insiste y no se rinde", defiende la investigadora desde su pasión por las palabras y su profundo convencimiento de que la lectura es capaz de crear "ciudadanos críticos y con capacidad de participar en la vida pública". De otro modo, reconoce, "seguiremos lamentándonos porque es para lamentarse".

noticias de Navarra

Educación presenta la nueva campaña del proceso de acreditación de competencias profesionales

A finales de 2024, Navarra habrá acreditado 30.000 unidades de competencia, correspondientes a 9.000 personas

DIARIO DE NOTICIAS. PAMPLONA. 21-03-23

Antes de finalizar el próximo año 2024 más de 9.000 personas se habrán visto beneficiadas en Navarra del procedimiento de acreditación de competencias profesionales adquiridas por la experiencia laboral o por vías no formales de formación, siguiendo las directrices comunitarias a través de los fondos MRR del Mecanismo de Recuperación, Transformación y Resiliencia. En esa fecha, Navarra habrá acreditado unas 30.000 unidades de competencia con una inversión aproximada de 7 millones de euros.

Así lo han dado a conocer los responsables del departamento de Educación en una comparecencia llevada a cabo este martes en la que se ha presentado la campaña *Tú tienes la llave de tu futuro / Zure etorkizunaren giltza zurea da*, que impulsa en Navarra el proceso de acreditación de competencias profesionales.

Según han detallado, es un objetivo de los gobiernos de España y Navarra proporcionar a las personas carentes de titulación, pero con una acreditada experiencia profesional, que "puedan obtener de manera sencilla y gratuita una acreditación oficial que les posibilite asentarse profesionalmente, mejorar su itinerario formativo, o ampliar su espectro de empleabilidad".

En ese objetivo compartido, el consejero de Educación, Carlos Gimeno, ha señalado que la Comunidad foral tendrá nuevos puntos de información, orientación y desarrollo del procedimiento para la acreditación de la experiencia laboral, fruto de distintas actuaciones promovidas por la Dirección General de Formación Profesional. Las tareas, que se desarrollarán en tres fases, son las de Asesoramiento, Evaluación y Acreditación y Registro.

La Dirección General de FP cuenta para ello con recursos propios, que complementa con otras actuaciones. Para ello, recientemente, se han formalizado convenios específicos con 6 centros privados concertados (CPFP Fundación Laboral de la Construcción Navarra, CI Politécnico Salesianos, CPFP Carlos III, Escuela Politécnica de Navarra, CI Cuatrovientos y CPFP María Inmaculada) que, junto con los 16 centros integrados públicos, amplían la red de centros de Formación Profesional que gestionan procesos de acreditación.

Asimismo, colaboran en esta tarea la Cámara de Comercio de Navarra y CEIN, quienes informan, orientan y desarrollan procedimientos de acreditación en estos momentos. Para todas estas actuaciones externas se han destinado más 670.000 euros.

Asimismo, y para dar cabida a cuantas organizaciones y entidades puedan colaborar en esta tarea, se está tramitando la convocatoria de subvenciones que permitirá a agentes sociales, agentes económicos, cámaras de comercio y otras entidades u organizaciones públicas y privadas, desarrollar las diferentes fases del procedimiento, por un importe de 1.500.000 euros. En conjunto, la cifra estimada para gestionar los procesos de acreditación de este año 2023 superan los 2.500.000 euros.

Al objeto de simplificar la tramitación, la confidencialidad y la unicidad del ingente número de datos tratados, así como su correcta gestión, se ha diseñado una plataforma informática 'ad hoc' que, bajo los pertinentes permisos, podrán utilizar los centros y entidades colaboradoras.

A día de hoy se han acreditado unas 1.200 personas que se corresponden con unas 5.000 unidades de competencia acreditadas, por lo que el impulso que generará la nueva estructura será altamente significativo, han informado.

En estos momentos se están desarrollando procedimientos relacionados con las familias profesionales de Administración y Gestión, Comercio y Marketing, Hostelería y Turismo y Energía y Agua, y se están preparando otros de las familias profesionales de Actividades Físico Deportivas, Edificación y Obra Civil, Fabricación Mecánica, Instalación y Mantenimiento, e Imagen Personal.

El consejero Gimeno ha estado acompañado en la presentación de la nueva campaña por el director general de Formación Profesional, Tomás Rodríguez Garraza, quien ha señalado que el objetivo fundamental de esta iniciativa "es establecer una estructura organizativa conjunta con la finalidad de impulsar el procedimiento, dando respuesta a la ciudadanía navarra para mejorar y aumentar su empleabilidad, así como para disminuir su vulnerabilidad ante un mercado laboral cada vez más exigente".

El procedimiento está abierto de manera permanente, pudiendo las personas interesadas informarse en la red de centros de FP, en los organismos y entidades colaboradoras, en las oficinas de empleo, en el CNAI y en la web fp.navarra.es.

europapress.es

Educación prevé aprobar este mes el proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas con un "amplísimo respaldo" del sector

El PP exige una EBAU única en toda España y el Ministerio critica que sus CC.AA no participaran en la prueba piloto

MADRID, 21 (EUROPA PRESS)

El Ministerio de Educación y Formación Profesional prevé que el Consejo de Ministros apruebe este mes de marzo en segunda vuelta el proyecto de Ley de Enseñanzas Artísticas Superiores y enviarlo así al Congreso de los Diputados para su tramitación parlamentaria.

Así lo ha avanzado este martes el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, durante su intervención en la Comisión de Educación y Formación Profesional en el Senado, donde ha destacado que el proyecto de ley "cuenta con un amplísimo respaldo dentro del sector de las enseñanzas artísticas y de todo el sector cultural".

No obstante, el Consejo de Universidades, órgano dependiente del ministerio de Universidades, ha emitido un dictamen desfavorable a la propuesta de Educación, con la que tampoco están de acuerdo los decanos de Bellas Artes.

En cualquier caso, el Ministerio de Educación, según ha señalado el secretario de Estado, tiene "una gran ilusión" y una aspiración de "unanimitad" entre todas las fuerzas políticas, ya que se trata de una ley que "llevaba 33 años esperándose". "Era un anhelo enorme de todo el sector de las Enseñanzas Artísticas y de todo el sector cultural. El ante proyecto de ley cuenta con un amplísimo respaldo dentro del sector, es una ley muy participada", ha insistido.

Precisamente, Bar Cendón ha explicado que para elaborar este proyecto de ley han tenido "más de una cincuentena de reuniones con todos los sectores y se han ido incorporando aportaciones de otros ministerios, sindicatos, asociaciones o entidades privadas". "Es una ley muy coral, aspiramos a que sea una ley del sector de las Enseñanzas Artísticas y del sector cultural", ha dicho.

También ha confirmado que la normativa "va a ser flexible" y va a contemplar las distintas titularidades de los centros y los marcos competenciales de las comunidades autónomas. "Sin duda esa es la idea", ha apostillado.

Respecto a si el proyecto de ley incluye al circo en su regularización, el secretario de Estado ha subrayado que la norma abre la posibilidad para que las distintas administraciones educativas "puedan incluir otras especialidades", y que no refleja específicamente al circo porque sí lo incluían "después vendría la tauromaquia o la literatura creativa". "Si incluíamos una cosa después se nos iba a pedir que incluyéramos 25. Es una ley que intenta abrir ventanas de futuro y no cerrarlas y el circo no tiene cerrada la puerta", ha asegurado.

PRUEBA DE MADUREZ NO DEFINITIVA

Por otro lado, sobre la nueva prueba de Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), ha afirmado que el Ministerio "en ningún momento pensó" que el primer documento que incluía el examen de madurez que finalmente fue suprimido, "era el documento definitivo": "Todos nos llevaríamos las manos a la cabeza si ese fuese el documento definitivo". En este punto, ha justificado que el objetivo de la presentación de ese documento base sobre la nueva prueba era "iniciar una negociación, un diálogo, un acuerdo". "Las comunidades autónomas pidieron que no hubiese un volantazo sobre la situación actual y que hubiese una transición más lenta y que se hiciese más gradualmente", ha recordado.

Por ello, Educación aumentó el periodo transitorio para establecer la prueba definitiva de cuatro a cinco años, con el objetivo de "no ir directamente a la prueba competencial e ir a un modelo gradual que no generase incertidumbre y no pillase a contrapié al calendario de implantación de la LOMLOE". En referencia a la prueba piloto que se realizó la semana pasada en 50 centros de todas las CCAA, Ceuta y Melilla, a excepción de las gobernadas por el Partido Popular y Aragón y el País Vasco, Bar Cendón ha subrayado que era para "poner a prueba" la nueva EBAU y "saber qué cosas hay mejorables". "Se ha hecho hace unos días en distintas comunidades autónomas, no se ha hecho en todas porque algunas habían recibido la consigna política de no participar. Tal vez tenían miedo de que saliesen bien", ha apuntado en clara referencia a las comunidades del PP.

Ante la exigencia del PP de que la prueba de acceso a la Universidad sea única, ha destacado que España tiene "un Estado de las autonomías que tienen competencias" y que el 60% de la nota es el expediente del alumno por lo que, en sus palabras, "el problema no está en hacer una prueba única o una múltiple".

"Las comunidades autónomas del PP dicen que hay que hacer una prueba única y, si no, dicen 'me llevo el balón a casa y no juego'. ¿Por qué no vamos a un mecanismo en el cual los criterios para confeccionar las pruebas sean más equilibrados, equiparables?", ha preguntado.

En su intervención inicial, Bar Cendón ha recalcado que la figura del Coordinador de Bienestar y Protección de la Infancia y la Adolescencia, que ha entrado en vigor este curso en el marco del desarrollo de la LOMLOE, "está en una fase de implantación aún incipiente", por lo que sus resultados se verán "con el tiempo".

LA BRECHA DE GÉNERO EN STEM AUMENTA: "NO AVANZAMOS, RETROCEDEMOS"

También ha alertado de que en los últimos años la brecha de género en el ámbito de la Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM) "se va abriendo". "No avanzamos, retrocedemos. Es una necesidad imperiosa reducir la brecha de género en la formación de las llamadas STEM", ha comentado.

Para el secretario de Estado de Educación, la brecha de género en estas materias "se va consolidando en todas las etapas" por lo que ha advertido de que "dejar atrás a las alumnas es lastrar su futuro y una pérdida de talento para toda la sociedad". Sobre la reforma de la profesión docente, para la cual el Ministerio de Educación presentó hace un año 24 medidas que consideraba necesarias para reformarla y actualizarla, ha reconocido que "no es un camino fácil". "Es un camino lento que requiere mucho diálogo y consenso", ha indicado.

PP DEFIENDE UN MODELO BASADO "EN LA IGUALDAD, EQUIDAD Y EL MÉRITO"

En el turno de réplica, el senador del PP Pablo Ruz Villanueva ha apostado por un sistema educativo "formador y eficaz, basado en la igualdad, en la equidad y en el mérito, que depende de la voluntad personal y de la formación". "No se quieren enfrentar al problema del fracaso escolar, uno de los más elevados de Europa, el problema real que induce a repetir son sus leyes y su modelo educativo", ha recriminado.

Por el contrario, la senadora socialista Inés María Plaza ha reprochado al PP que cuando gobernó "la educación fue experimentando un grandísimo deterioro, con un sistema educativo segregador y excluyente, en el que se redujeron los apoyos al alumnado con dificultades", mientras que el presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, "ha transformado el sistema educativo hacia un sistema innovador y de excelencia".

Por su parte, la senadora de EAJ-PNV María Rosa Peral Díez ha mostrado su preocupación sobre la Ley de Enseñanzas Artísticas debido a que el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, un órgano consultivo que

"tenía poca actividad, sin embargo en esta ley tiene demasiado poder y se le atribuyen competencias que hasta ahora no tenía". También ha criticado el "nivel de autonomía que se le da a los centros públicos, prácticamente idénticos a los centros de Secundaria".

En la misma línea, la senadora de Junts Assumpció Castellví ha adelantado que presentarán enmiendas a la ley de Enseñanzas Artísticas ante la "ausencia de reconocimiento" del circo: "¿Su regulación será flexible para respetar las especificidades de cada CCAA?".

Por último, el senador de UPN Alberto Prudencio Catalán ha criticado que no comparezca la ministra Pilar Alegría, que "sí ha encontrado tiempo para sus ruedas de prensa como portavoz del PSOE".

EL MUNDO

Los psiquiatras llegan a las aulas para frenar el aumento de suicidios

Un nuevo programa piloto permite que estos profesionales trabajen directamente en los centros educativos para prevenir los trastornos mentales.

ANA DEL BARRIO. Madrid. Martes, 21 marzo 2023

Un nuevo programa piloto permite que estos profesionales trabajen directamente en los centros educativos para prevenir los trastornos mentales.

La salud mental ha aterrizado en las aulas. Un nuevo programa piloto permite que los psiquiatras y psicólogos trabajen directamente en los centros educativos públicos de la capital con el fin de prevenir los trastornos mentales en el entorno escolar.

La idea surge de una necesidad social y de un problema real cada vez más grave, ya que la incidencia de este tipo de trastornos en niños y en adolescentes se encuentra en máximos históricos.

Se trata de una tendencia al alza -no sólo en España, sino a nivel mundial- que no amaina, pese a que ya han pasado tres años desde la pandemia del Covid, que marcó un punto de inflexión para muchos jóvenes.

Tanto los profesores como las familias están preocupados por el alarmante aumento de casos de intentos de suicidio. En lo que va de este curso, ya se han activado 1.426 protocolos de prevención de conductas suicidas. Y las autolesiones -que eran algo muy minoritario hace unos años- cada vez son más frecuentes y comienzan antes.

«Se trata de una forma nueva que tiene que ver con el contagio social y con una expresión distinta del sufrimiento y del malestar, que va en aumento», explica el psiquiatra Jorge Vidal en el Instituto la Estrella. Este centro, ubicado en el distrito del Retiro, es uno de los que participan en este proyecto pionero sufragado por la Fundación Alicia Koplowitz.

FORMACIÓN A LOS PROFESORES

Vidal, facultativo del Hospital Gregorio Marañón, se desplaza a este instituto una vez a la semana para dar charlas a los alumnos y a los padres y formar a los profesores.

Muchas veces los docentes se encuentran indefensos ante determinadas situaciones y necesitan herramientas de apoyo para resolver numerosos conflictos que se detectan antes en la escuela que en casa.

¿Qué sucede si hay algún niño con problemas? Vidal tiene una consulta con el menor para valorar el caso y, después, habla con las familias con el fin de que acudan a su médico de cabecera.

La iniciativa no se basa en practicar consultas psicológicas individuales semanalmente, sino en servir de enlace entre el centro educativo y el de salud.

La formación de los profesores es otra de las patas importantes del programa con el objetivo de que descubran cuanto antes las señales de alerta. De hecho, muchos docentes ya han realizado un curso de formación online para tener una base.

De momento, el proyecto se ha puesto en marcha en 13 centros de la zona de influencia del Hospital Gregorio Marañón, gracias a un convenio suscrito entre las consejerías de Educación, la de Sanidad y la Fundación Alicia Koplowitz.

El equipo está formado por el psiquiatra Javier Camacho, la psicóloga clínica Lorena Freire, además de por Jorge Vidal, que se desplazan a los centros de los distritos de Retiro y Moratalaz-Vicálvaro una vez a la semana.

La duración del programa piloto es de un año, pero la idea es extenderlo al resto de colegios de la Comunidad si la iniciativa cosecha buenos resultados.

«Tenemos una presión enorme con el cuidado de la salud mental de los jóvenes. Por tanto, los directores de los centros hacen una valoración excepcional de este programa porque da seguridad a los profesores y a las familias», asegura Isabel Serrano, jefa de la Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar de la Comunidad.

PREVENCIÓN

El proyecto consta de cinco subprogramas, que han sido diseñados por la Fundación Alicia Koplowitz. Uno de ellos se ocupa de la vuelta al centro de aquellos estudiantes que han estado ingresados por una conducta suicida.

Se trata de un momento muy delicado por lo que hay que trabajar con los profesores, los alumnos y las familias con el objetivo de que el alumno se sienta protegido cuando regrese a clase.

El equipo de profesionales sanitarios también atiende a los alumnos que ya han sido diagnosticados con algún trastorno mental. De esta forma, colaboran con su centro de salud en el diseño del plan terapéutico y valoran si ha habido un cambio en el estudiante a lo largo de la intervención.

Según declara el director del Instituto la Estrella, José Ignacio Díaz, los chavales y las familias han recibido positivamente el programa y, de hecho, ya hay lista de espera de familias que acuden a las charlas en grupos reducidos.

El equipo directivo de este instituto, con 780 alumnos, valora que los docentes cuenten con una ayuda externa para afrontar este tipo de problemas.

Una de las palabras que más repite el psiquiatra Jorge Vidal es la de prevención porque cuanto antes se detecten las señales de alarma, más leves serán las patologías.

«El futuro de la salud mental tiene que pasar por la prevención ante el volumen de casos que está habiendo. No nos podemos permitir sólo tratar, sino que necesitamos prevenir», sostiene.

De hecho, si no se tratan a tiempo, los problemas mentales suelen derivar en el abandono escolar y en el fracaso académico en los niños y adolescentes. Para evitarlo también es necesario fomentar el autoconocimiento entre los alumnos porque, en ocasiones, no son conscientes de lo que les está sucediendo.

Este psiquiatra del Gregorio Marañón aboga por crear una asignatura socio-emocional para dotar de recursos a los estudiantes sobre cómo afrontar los problemas.

Esta medida ya se está implantando en países como Finlandia, Noruega o Dinamarca, donde los centros disponen de programas centrados en el desarrollo de habilidades sociales.

Son iniciativas que mejoran el bienestar y el rendimiento de los alumnos, reducen la incidencia de los trastornos depresivos o de ansiedad y mejoran el comportamiento de los menores en el entorno escolar, con lo que disminuyen los conflictos.

Test de cribado para los alumnos

Otra de las herramientas que ha puesto en marcha la Comunidad de Madrid para prevenir los trastornos mentales son los test de cribaje diagnóstico, a los que tienen acceso todos los centros educativos madrileños, ya sean públicos, concertados o privados.

Según informa Isabel Serrano, jefa de la Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar de la Comunidad, se trata de una encuesta que se realiza a los estudiantes que mide 16 factores como los niveles de autoestima, la depresión o la adicción a los videojuegos.

El test se realiza a partir de 4º de Primaria y para contestarlo es necesaria la autorización de la familia. La encuesta se responde en unos 20 minutos y, a lo largo de este curso, ya la han efectuado unos 11.000 alumnos.

Una vez concluida la prueba, se obtienen de un modo automático los resultados del alumnado, mediante percentiles y la agrupación de los factores de riesgo. Por ejemplo, si un alumno tiene percentiles altos en desesperanza, depresión, baja autoestima y poco control de la comida, saltarán las alarmas y el departamento de Orientación se pondrá en contacto con el estudiante.

Durante la entrevista, los especialistas verificarán si la información obtenida en la prueba es correcta y, en caso afirmativo, se darán las pautas de actuación al estudiante para que mejore su situación. Si es necesario se contactará con la familia para recomendar las diligencias a seguir o la derivación al centro de salud.

Estos test proporcionan una información útil a los profesores, que es muy difícil de conseguir de otra manera, y así poder trabajar junto con las familias y actuar de la manera más rápida posible con el fin de poner remedio cuanto antes.

DIARIO DE NAVARRA

FP, itinerario personal y profesional de éxito

ESTHER MONTERRUBIO. 21/03/2023

Las directrices europeas y la agenda 2030 nos marcan para ese año que el 70% de la población debe ser titulada de formación profesional (FP). El desarrollo económico y social de un país está relacionado con el nivel

de cualificación de sus ciudadanos; tan es así que los países más desarrollados basan su economía en una población cualificada en los niveles de FP. En el caso español la brecha existente entre el estándar europeo y la realidad es ostensible, si bien en el caso de Navarra se ha reducido notablemente en los últimos años. En concreto, en esta legislatura, la brecha ha decrecido en 8 puntos, pasando de un 32% a un 40%.

La FP es una opción cada vez más atractiva para los jóvenes que buscan una trayectoria personal y profesional de éxito compatible con otros itinerarios formativos, como el universitario. En los últimos años, las políticas públicas comunitarias han señalado el camino, haciendo un enorme esfuerzo inversor por aumentar la oferta de plazas en FP, con un gran aumento en especialidades técnicas, como el mantenimiento, la electrónica, la informática y la mecánica, entre otras, liderando Navarra la oferta de plazas en estas especialidades. No obstante, siendo el reto mayúsculo, nos acercamos poco a poco al objetivo que satisfaga la necesidad del sector productivo. Uno de los principales desafíos al que se enfrenta el “nuevo escenario de FP” es la vinculación entre los centros educativos y las empresas. La Ley 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la FP, establece la corresponsabilidad entre los centros de FP y las empresas en la formación del alumnado, promoviendo programas en la que éste pueda adquirir experiencias y competencias, más allá de las expresamente prácticas, en un entorno real de trabajo; por ello, urge introducir en el mundo del trabajo un mecanismo que ayude a aproximar demanda y oferta de empleo. El instrumento más potente para generar oportunidades y crear esta población con cualificaciones laborales intermedias y superiores es un eficaz sistema de FP.



La FP, en concordancia con la mencionada ley, es dual lo que la convierte en una de las opciones más atractivas para los jóvenes, ya que combina la formación en el centro educativo con la experiencia práctica en la empresa. Esta combinación sitúa a la persona en el centro del sistema.

La FP logra un adecuado equilibrio entre enseñanza humanística y formación profesionalizante, especialmente en un contexto en el que el mercado laboral está cada vez más centrado en adquirir habilidades técnicas y que, prácticamente, evoluciona hacia una mayor automatización y digitalización. Esta FP dual posibilita una mayor participación de la empresa en la formación, por lo que resulta un modelo adecuado para que sus necesidades se vean atendidas. Sin embargo, puede haber riesgos asociados a una formación excesivamente a medida de las necesidades de las empresas. Una formación demasiado específica puede limitar la capacidad de adaptación de los estudiantes a cambios en el mercado laboral. Por lo tanto, es importante buscar un equilibrio entre la formación específica y la capacidad de adaptación a nuevas necesidades laborales. La FP debe garantizar un equilibrio entre polivalencia y especificidad, debe proporcionar, y proporciona, al alumnado las herramientas necesarias para el aprendizaje continuo, y va más allá de la formación en las competencias propias de un perfil. Así, son un nivel educativo con una formación progresiva que se construye y completa, logrando formar personas con una excelente preparación para el trabajo específico.

Otro gran reto de la FP es el papel fundamental que juega en la mejora de la cualificación de aquellas personas que tienen un bajo nivel de formación y se encuentran en situación de desempleo. Una formación más práctica y centrada en la adquisición de habilidades técnicas, y que permita adquirir habilidades y conocimientos relevantes para el mundo laboral actual, es primordial en este momento. La nueva Ley de FP nos habla acerca de la formación a lo largo de la vida y de las microformaciones que permitan itinerarios formativos personalizados.

La FP del siglo XXI capacita para el desempeño cualificado de diversas profesiones y abre la puerta a un empleo de calidad. Es una formación a lo largo de la vida que integra cuatro piedras angulares: la FP Inicial (ciclos), la Formación Continua (formación para trabajadores), la Acreditación de Competencias Profesionales y la Orientación Profesional. Para el óptimo ajuste entre mercado laboral y sociedad, además de una atractiva, actualizada y dimensionada oferta de FP inicial y para trabajadores, debe tenerse en cuenta el procedimiento de acreditación de competencias gracias al cual es posible que se reconozca y acredite a la ciudadanía, las competencias profesionales adquiridas a través de su experiencia laboral o de formación informal.

Estas ofertas deben adaptarse a las necesidades de los interesados y que se tenga en cuenta su nivel de formación y experiencia previa. Además, es importante que se lleve a cabo una labor de orientación profesional

y apoyo a la inserción laboral, para que dichas personas puedan encontrar empleo una vez finalizada su formación.

En definitiva, la FP puede desempeñar un papel fundamental en la mejora de la capacitación y la empleabilidad de quienes tienen un bajo nivel de formación. Es importante seguir trabajando en el diseño de programas formativos que se adapten a las necesidades de toda la ciudadanía a fin de lograr una mayor integración de la FP y una mejora de la empleabilidad de las personas jóvenes y desempleadas.

La FP se convierte en la herramienta para tener una sociedad competente, cualificada e integrada social y profesionalmente.

En suma, una sociedad participativa e innovadora que busque su bienestar combinado con unos sectores productivos dinámicos, pasan por contar con una población competente, cualificada e integrada social y profesionalmente.

Esther Monterrubio Ariznabarreta es directora del Servicio de Planificación e Integración de FP

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

Más de 7 millones para instalar robots en las aulas de la Región

Los niños, gracias a esta tecnología, podrán desarrollar la lógica, la resolución de problemas y la creatividad - Los docentes recibirán formación para trabajar el pensamiento computacional

Ana Lucas. 22-03-23

El Gobierno central anunció en julio de 2022 la puesta en marcha del 'Plan Código Escuela 4.0', por valor de 356 millones de euros y con la idea de reforzar la competencia digital de los alumnos de Infantil, Primaria y ESO. Entonces, desde el Ejecutivo de Pedro Sánchez explicaron que el plan comenzaría a implantarse en el curso 2022-2023. En el caso de la Región, el Gobierno de López Miras anunció este martes que destina 7,7 millones al programa, informó la Comunidad.

El consejero de Educación, Formación Profesional y Empleo, Víctor Marín, visitó este martes el colegio Cierva Peñafiel de Murcia para presentar este programa y conocer las actividades que desarrollan los estudiantes de pensamiento computacional y programación en el Aula Educación Código 4.0, añade el Ejecutivo.

Marín resaltó que «el objetivo es que el alumnado adquiera las competencias y habilidades digitales necesarias para que se pueda desenvolver de manera satisfactoria en la actual y futura sociedad», y explicó que «el Programa 'Código Escuela 4.0' brinda, tanto al alumnado como al profesorado, un entorno de aprendizaje donde los estudiantes pueden desarrollar el pensamiento computacional, aprender lenguajes de programación e iniciarse en el mundo de la robótica».

El programa ofrece también formación para que el profesorado adquiera las competencias para trabajar el pensamiento computacional, la programación y la robótica en el aula.

El Programa 'Código Escuela 4.0' complementa otras actuaciones que la Consejería lleva a cabo como la digitalización de más de 11.600 aulas, la capacitación técnica de los centros educativos en su uso y la reducción de la brecha digital en el alumnado con la dotación de más de 11.000 dispositivos electrónicos.

EL PAIS C. DE MADRID

Ayuso adelanta a antes de las elecciones la nueva convocatoria de las becas a las que pueden optar familias que ganan más de 100.000 euros

La oposición critica que no se espere a saber quién gobierna tras el 28-M, y el Gobierno justifica que las familias deben saber si obtienen la ayuda antes de matricular a sus hijos

JUAN JOSÉ MATEO. Griñón - 22 MAR 2023

El Gobierno de Isabel Díaz Ayuso ha aprobado este miércoles adelantar a abril la convocatoria de las becas en centros privados de Educación Infantil y Bachillerato a las que pueden optar familias que ganan más de 100.000 euros, con lo que esta política se mantendrá incluso en el caso de que el PP pierda el poder tras los comicios del 28 de mayo. Esa circunstancia ha provocado las críticas de la oposición, aunque el Gobierno justifica que las familias deben saber si obtienen la ayuda antes de matricular a sus hijos. Estas polémicas becas, que concentran el 60% de la inversión pública en ayudas educativas en un 10% de alumnos que van a centros privados puros y cursan etapas educativas no obligatorias, se convocaban hasta ahora en junio y julio,

y no se resolvían hasta que el curso ya estaba empezado. En total, se invertirán 94,1 millones de euros para financiar parcialmente los estudios de 50.000 alumnos.

“Estas becas, tanto las de bachillerato como las de 0 a 3 años [Educación Infantil], había que adelantarlas en el tiempo”, ha argumentado el vicepresidente regional, Enrique Ossorio, en una rueda de prensa. “Cuando las familias matriculan a sus hijos tienen que saber en qué condiciones van a estar”, ha justificado el también consejero de Educación tras años de retrasos en la tramitación de las solicitudes, lo que obligaba a las familias a adelantar el dinero de la hipotética beca, sin saber si la obtendrían o no. “Es un procedimiento administrativo lento, veíamos que año tras año esto se producía demasiado tarde”, ha seguido. Y ha rematado: “Por eso hemos hecho el esfuerzo de hacerlo antes”.

La oposición, sin embargo, ha sido muy crítica con un anuncio que llega apenas dos meses antes de las elecciones. Eso lo convierte en un reclamo electoral, y al mismo tiempo evita que un hipotético cambio de gobierno decida modificar esta política de cara al curso 2023-2024. “No sé si Ayuso ha querido dejar las becas cerradas porque teme que no esté a partir de mayo [en el poder] o es otra razón. Prefiero pensar eso a que está usando el dinero de los madrileños y las becas como arma electoral”, ha criticado Juan Lobato, el líder del PSOE en la Comunidad de Madrid. Además, el candidato socialista a la presidencia regional ha exigido a la presidenta “la paralización de estas ayudas” y ha indicado que “estas becas deberían esperar a después de las elecciones y darse a los madrileños que de verdad las necesitan”.

La Comunidad da ayudas económicas para estudiar cuatro etapas educativas no obligatorias únicamente en centros privados (Infantil, Bachillerato, y Formación Profesional de Grado Medio y Superior). De cara al presente curso 2022-2023, el Ejecutivo flexibilizó el criterio de renta familiar con el que se restringía el acceso a las becas. Como resultado del cambio, el pasado verano pudieron optar a recibirlas aquellas parejas con un hijo que ingresaran hasta 107.739 euros, cuando antes el límite era de 30.000 euros para los que optaban a una ayuda para Bachillerato, de 60.000 para los de Formación Profesional (FP), o de 75.000 para los de Educación Infantil. Del mismo modo, las parejas con dos niños que tuvieran unos ingresos globales de 143.652 euros también podían pedir estas becas; o las que tuvieran tres hijos y unos ingresos en el hogar de 179.565 euros. Al conocerlo, la oposición de izquierdas calificó la medida de “atraco”.

Nada cambiará con respecto a eso de cara al curso 2023-2024, según ha aclarado Ossorio: se mantendrá el límite máximo de una renta per cápita familiar anual de 35.913 euros (resultante de dividir el total de ingresos de una familia entre los miembros que la integran). Aunque el vicepresidente ha defendido que las becas para el curso 2022-2023 han beneficiado mayoritariamente a solicitantes de familias que ganaban menos de 50.000 euros, el Ejecutivo solo ha hecho públicos datos parciales de Bachillerato, y sigue sin detallar la ejecución de esta partida presupuestaria por tramos de renta y en todos los cursos a los que afecta.

El proyecto de Presupuestos para 2023 de la Comunidad de Madrid apostaba por incrementar un 28% los fondos destinados a becas para estudiar en centros privados a las que optan familias que ingresan más de 100.000 euros: en ellos se sentaban las bases para que en el curso 2023-2024 aumentara de 127 a 163 millones de euros la partida de dinero público para financiar los estudios de más de 62.000 estudiantes en cuatro enseñanzas no obligatorias a cursar en centros privados (Infantil, Bachillerato, y Formación Profesional de grado superior y medio). Como consecuencia, la cuantía para becas de Educación Infantil aumentaría de 50,6 millones a 67,3; la de Bachillerato subiría de 43,4 millones a 54,3; la de FP de grado superior se elevaría de 30,5 millones a 38,2; y la de FP de grado medio pasarían de 2,43 millones a 3,04.

Sin embargo, Vox votó en contra del proyecto de cuentas públicas, lo que obligó a prorrogar los presupuestos de 2022. Adiós al aumento para el próximo curso. En consecuencia, el gasto queda congelado como poco hasta el curso 2025-2026.

europapress.es

La incertidumbre por la nueva EBAU, una de las preocupaciones de los alumnos en AULA: "No sabemos cómo estudiarla"

MADRID, 22 Mar. (EUROPA PRESS) –

La 31ª edición del Salón Internacional del Estudiante y de la Oferta Educativa, Aula 2023, ha abierto sus puertas este miércoles y se podrá visitar hasta el domingo en Ifema Madrid. En la primera jornada, varios estudiantes han mostrado su preocupación ante la "incertidumbre" que genera la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que está preparando el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

"Estaría bien hacer la antigua prueba porque se sabe lo que es. Nosotros ahora mismo no sabemos cómo tenemos que estudiarla", ha asegurado en declaraciones a Europa Press Candela Múgica, alumna de Primero de Bachillerato de Ciencias Tecnológicas en el Colegio Nuestra Señora del Pilar. La alumna ha explicado que se acaban de enterar de que en la nueva prueba "quitan sintaxis" en el examen de Lengua Castellana y Literatura: "Si hay ese cambio, que sintaxis es gran parte de la asignatura de Lengua, ¿Qué otros cambios puede haber?, porque al final hay mucha incertidumbre y estaría bien saber de qué se trata antes de tener que llegar a hacerla". Por ello, la joven estudiante ha reclamado saber en qué consiste la nueva prueba de acceso a

la Universidad para poder prepararse. "Estaría bien saber qué es y de ahí juzgar si es mejor la antigua o la nueva", ha dicho.

Su compañera de colegio, Carlota Porras, también ha lamentado que no se haya informado todavía a los alumnos sobre "cómo es" el nuevo examen que tendrán que realizar para poder acceder a la Universidad, aunque el colegio les está "enseñando muy bien". "Estamos con una incertidumbre y el colegio hace hasta donde puede, siempre nos han formado como si fuésemos a hacer la Selectividad y está muy bien, pero si se cambia algo también se tendría que cambiar la forma de enseñar y lo van a hacer seguro", ha manifestado la joven, que se está planteando estudiar Arquitectura o entrar a las Fuerzas Armadas, que cuenta con su propio stand en la feria: "Todavía no lo he decidido".

Tras recibir información sobre cómo entrar en la Policía Nacional, Vera Martínez, de 18 años, y Carla Muñoz e Inés Romero, de 17 años, tres alumnas del IES Jaranda de Jarandilla de la Vera (Cáceres) que han recibido información sobre la posibilidad de estudiar una carrera y después entrar en la Policía, han defendido que la nueva EBAU siga igual que hasta ahora: "Por nosotras que la EBAU siga igual que en los últimos años".

ALEGRÍA Y SUBIRATS VISITAN AULA

A la inauguración de Aula 2023 han asistido la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, y el ministro de Universidades, Joan Subirats, que han visitado diversos espacios de la feria y han podido conversar con alumnos de distintas modalidades, como Enseñanzas Artísticas, Formación Profesional o Bachillerato. En su primera parada, los ministros han visto la actuación de una veintena de alumnos de Enseñanzas Artísticas.

Precisamente, el Ministerio de Educación y Formación Profesional está elaborando un proyecto de ley para regular las Enseñanzas Artísticas Superiores, que ya ha sido aprobado en primera vuelta por el Consejo de Ministros y está previsto que se apruebe en segunda vuelta antes de que termine este mes. "Espero que al final estos estudios tengan el mismo reconocimiento que cualquier otro, porque son cuatro años como muchas carreras y lo que hacemos tiene el mismo valor que cualquier otro tipo de carrera", ha reivindicado en declaraciones a Europa Press Álvaro, estudiante de la Real Escuela Superior de Arte Dramático, tras conversar con la ministra Alegría.

La responsable de Educación, según ha afirmado el joven, ha trasladado a los estudiantes de Artes Escénicas que valora "mucho" el trabajo que hacen y que "era un gusto" poder escucharles. "Nos ha contado que lo están cambiando todo y también nos ha hablado de la nueva EBAU y del cambio por la pandemia, que van poco a poco mejorando cada año", ha dicho Álvaro. El joven ha agregado que Alegría les ha hablado sobre las nuevas becas "que están saliendo y que ya están abriendo más al mundo de las artes e interpretación, que antes no tenían tanto reconocimiento". "Ahora hay mucha más visibilidad también en este tipo de ferias para que los jóvenes puedan encontrar la opción que más quieran estudiar", ha celebrado.

Dentro de la zona que ocupa el Ministerio de Educación en el recinto, los ministros han podido conocer proyectos de alumnos de Formación Profesional, como el de los alumnos del CIFP Politécnico de Santiago de Compostela que han situado a Alegría y Subirats frente a un croma y, mediante el uso del ordenador, les han situado en una selva y en una ciudad junto a un T-Rex. "A Alegría le ha encantado nuestro trabajo, nos ha dicho que siguiésemos así y que si nos gustaba la tecnología, adelante", han subrayado Marta y Adriana, alumnas del Ciclo de Sistemas de Telecomunicación Informáticos, que han dialogado con la ministra sobre la inclusión de las mujeres en la tecnología: "Nos ha comentado que somos un referente y un modelo a seguir".

ALEGRÍA APRENDE A BARNIZAR GRACIAS A LA REALIDAD VIRTUAL

En el mismo espacio, la ministra se ha puesto unas gafas de realidad virtual de simulación de barnizado, que son utilizadas para "aprender lo que hay que hacerle a la madera para que pueda durar más tiempo sin tener que gastar material y así no contaminar".

El simulador, según han explicado Antonio y Sara, alumnos del Ciclo Superior de Diseño y Amueblamiento, consiste en unas gafas de realidad virtual con un mando, con el cual "se puede aplicar sobre un tablero el producto para aprender la técnica y el movimiento que hay que ejecutar sin gastar material ni contaminar". "Es una forma de ahorrar para aprender lo que es el barnizado. A la ministra le ha parecido increíble esta tecnología y le ha gustado esta experiencia. Se le ha dado bastante bien el barnizado virtual, se ha esforzado y creo que lo ha disfrutado", han precisado los jóvenes.

Posteriormente, la ministra ha charlado con Lidia, una estudiante de Segundo Bachillerato que aún no ha decidido si estudiar Formación Profesional o Grado, pero que tiene claro que si se decide por ir a la Universidad estudiará en una pública a pesar de su "miedo" por enfrentarse a la EBAU, que la realizará igualmente aunque elija la modalidad de FP. "Alegría me ha dicho que espera que la feria me sirva para poder elegir un poco mi futuro", ha comentado. "El sistema va a cambiar mucho, pero somos los últimos en hacer la EBAU y ya al año siguiente es otro tipo de prueba así que bien. Yo voy a hacer el examen que me den, si nos preparamos bien nos preparamos para cualquier tipo de prueba y si somos buenos estudiantes al final la vamos a sacar con más nota", ha recalado Lidia.

En su visita a Aula, los ministros Alegría y Subirats han recibido diversos obsequios, como unas toallas para la playa o una planta de laboratorio. "Nos han invitado para exponer lo que es la biotecnología vegetal, la clonación celular vegetal, y estamos regalando una muestra en un tubo para que sepan cómo funciona una planta de laboratorio.

La ministra se ha llevado una muestra para que la cuide en casa y tenga una planta carnívora luego", ha afirmado Santiago, que ha terminado el Ciclo Superior de Análisis y Control de Calidad y ahora ha creado una empresa: "La ministra nos ha dicho que está orgullosa de que los alumnos puedan pasar de la FP a crear una empresa". En el stand de U-tad, los ministros han estado unos minutos dialogando con su fundador, Ignacio Pérez, con quien han reflexionado sobre la importancia de "incentivar las profesiones digitales" y que en el área de Ingeniería la "necesidad de ingenieros y técnicos digitales es ilimitada", según ha indicado el fundador del centro.

EL PAIS

El Tribunal Constitucional rechaza el recurso de Vox contra la 'ley Celáa'

La corte de garantías avala íntegramente la norma educativa promovida por el Gobierno de Sánchez

EFE. Madrid - 23 MAR 2023

El Tribunal Constitucional ha desestimado el recurso contra la Lomloe (Ley Orgánica de Modificación de Ley Orgánica de Educación), más conocida como *ley Celáa*, que presentó Vox en 2021, entre otras cuestiones porque la nueva norma negaba la financiación con dinero público a centros educativos que segreguen a los alumnos por sexo. El Pleno del Tribunal ha avalado, por tanto, íntegramente, una de las principales leyes estrella del Gobierno de Pedro Sánchez. La corte de garantías ha decidido que se elabore una nueva ponencia, conforme al criterio de la mayoría, que desestime íntegramente el recurso del partido de extrema derecha. Dicha ponencia la asumirá Ricardo Enríquez, el magistrado conservador que presentó un borrador inicial que avalaba la norma, aunque con algunas objeciones.

Vox impugnó lo que consideraba "la parte más sectaria de la ley", es decir, los artículos relacionados con la educación concertada, la religiosa, la diferenciada, los centros de educación espacial y, según dicho partido, el carácter excluyente que la norma contenía del castellano como lengua vehicular. Enríquez proponía declarar constitucional la ley, salvo los artículos que recogen que "los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas" y "no separará al alumnado por su género".

europapress.es

El Constitucional rechaza el borrador que ponía pegas a la 'ley Celaá' y encarga uno nuevo para avalarla íntegramente

MADRID, 23 Mar. (EUROPA PRESS) –

El Pleno del Tribunal Constitucional (TC) ha rechazado este jueves la sentencia propuesta por el magistrado Ricardo Enríquez sobre el recurso de Vox contra la conocida como 'ley Celaá' porque respaldaba la norma salvo en dos cuestiones --el rechazo a la segregación del alumnado por sexos y en centro de educación especial--, encargando al ponente que elabore un nuevo borrador que avale sin fisuras la ley, según ha informado la corte de garantías.

Vox impugnó lo que consideraba "la parte más sectaria de la ley", la que guarda relación, según ellos, con la enseñanza concertada, la educación religiosa, la educación diferenciada y los centros de educación especial, así como contra el carácter excluyente del castellano como lengua vehicular.

Enríquez proponía declarar constitucional la Ley Orgánica de Educación de 2020, excepto los artículos que recogen que "los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas" y "no separarán al alumnado por su género"; y que las administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y dispondrán las medidas necesarias "para evitar la segregación del alumnado".

Ese aval parcial incluía la parte de la ley que señala que "las administraciones educativas garantizarán el derecho de los alumnos y las alumnas a recibir enseñanzas en castellano y en las demás lenguas cooficiales en sus respectivos territorios, de conformidad con la Constitución española, los estatutos de autonomía y la normativa aplicable". Ahora, tras el rechazo del Pleno a su ponencia, Enríquez ha accedido a redactar una nueva que recoja el sentir de la nueva mayoría progresista del TC (de siete magistrados frente a cuatro), esto es, declarar la constitucionalidad de toda la 'ley Celaá'. Una vez confeccionado este segundo borrador, tendrá que someterse otra vez al examen del TC, algo que se espera en las próximas semanas.

La Voz de Galicia

El Constitucional avala íntegramente la ley Celaá, incluido el no sufragar a centros que segreguen por sexo

Tampoco pone objeciones a priorizar la escolarización del alumnado con discapacidad en centros ordinarios, en lugar de en centros de educación especial

LA VOZ. 23 mar 2023

Las pegas que el magistrado Ricardo Enríquez veía a la Lomloe (la última ley educativa aprobada en España), referidas a los centros que segregan y al alumnado de educación especial, no son compartidas por la mayoría del Tribunal Constitucional (TC), que aboga por avalar íntegramente la conocida como ley Celaá.

Así lo ha decidido este jueves el Alto Tribunal, que respalda al completo la norma aprobada a finales del 2020 y rechaza íntegramente el recurso que Vox presentó contra ella.

La formación que lidera Santiago Abascal había recurrido distintos aspectos de la Lomloe, que definía como «la parte más sectaria», la relativa a la enseñanza concertada, a la educación religiosa, a la educación diferenciada (centros que separan a niños y niñas), los centros de educación especial o al castellano como lengua vehicular.

El magistrado Enríquez, de corte conservador, había elaborado una sentencia respecto a ese recurso, en la que proponía declarar constitucional la ley Celaá, excepto en dos aspectos. Así, marcaba como no ajustados a la Carta Magna los artículos que excluían de los conciertos a los colegios que segregan por sexo (los que dicen que «los centros sostenidos parcial o totalmente con fondos públicos desarrollarán el principio de coeducación en todas las etapas educativas» y que «no separarán al alumnado por su género»). Tampoco veía adaptado a la Constitución el apartado que habla de garantizar una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y disponer las medidas necesarias «para evitar la segregación del alumnado», al entender a que no se estaba teniendo suficientemente en cuenta la opinión de los padres sobre si prefieren que sus hijos acudan a centros de educación especial.

Pero la mayoría del pleno del TC no comparte esa visión. Y por siete votos a cuatro ha decidido que se redacte una nueva sentencia en la que se declare que toda la Lomloe es conforme a la Constitución. Lo hará el propio Ricardo Enríquez, que se ha mostrado dispuesto a elaborar un fallo acorde con el sentir mayoritario del alto tribunal, validando al completo la ley promovida por la exministra Isabel Celaá. El nuevo borrador tendrá que volver al pleno del Constitucional para ser aprobado.

THE CONVERSATION

Cuando 2+2 no son 4: las cuentas del abandono educativo

Javier Morentin-Encina. Personal Docente e Investigador en UNED, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

Belén Ballesteros Velázquez. Profesora MIDE I, Facultad de Educación, UNED, UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia

La última noticia ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de España en materia de abandono dice así: “La tasa de abandono educativo temprano se mantiene estable con un 13,9 % en 2022”.

¿Cómo podríamos interpretar esta información? Podría sugerir que el 86,1 % de los estudiantes en España han conseguido titular en Bachillerato o Formación Profesional. Esto es así hasta cierto punto, pero no del todo. Veamos algunas consideraciones clave para entender este indicador.

Educativo, no escolar

Hablamos de abandono educativo. Y “educativo” es más amplio que “escolar”. Es decir, incluye a quienes han dejado sus estudios secundarios solo si no siguen ninguna otra formación distinta a la escolaridad reglada (por ejemplo, formación para el empleo, formación en academias, etc.). De hecho, el abandono educativo no surge de un registro escolar; se calcula a partir de la información recogida en la Encuesta de Población Activa (EPA), realizada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Sí, la misma que nos da información del paro.

¿Y qué es entonces el abandono educativo temprano para el INE? Su definición establece que es “el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (la

postobligatoria: bachillerato o Formación Profesional) y no sigue ningún tipo de estudio–formación en las cuatro semanas anteriores a la entrevista de la EPA” (INE, 2018).

Este concepto de abandono establece tres parámetros: edad, formación y tiempo, que confieren algunas particularidades en el recuento. Veamos algunos ejemplos:

1. Una persona abandona los estudios secundarios. Tiene 24 años cuando responde a la EPA. En ese momento computa como abandono. Cuando cumpla 25, ya no.
2. Dos personas con el mismo nivel educativo y sin tener terminada la secundaria, por ejemplo 2º ESO, y con la misma edad, 22 años, se preparan a unas oposiciones de operario de maquinaria. Una de ellas acude a una academia y la otra estudia de forma autónoma desde casa. La primera de estas personas no computa como abandono y la segunda de ellas sí.
3. Una persona de 20 años que no termina la ESO, bachillerato o formación profesional se matricula en un curso de inglés inicial impartido por un centro de idiomas. Antes de realizar el curso será categorizada como abandono educativo, durante el curso no lo será y, una vez terminado el curso, volverá a computar como abandono. Depende del momento será considerada o no abandono.

Estos ejemplos sugieren que la medida del abandono educativo es una suerte de instantánea sujeta a permanente cambio. Las personas pueden formar parte y salir de este cómputo con cierta facilidad, sin que ello suponga retomar sus estudios secundarios. Es posible que esta idea llegue a generar cierta duda sobre cuántos son entonces quienes finalmente consiguen titular la secundaria postobligatoria. Y esta duda es legítima.

Un caso aislado

Son pocos los países de la Unión Europea que utilizan este tipo de encuestas para medir el abandono educativo (Alemania, España, Portugal, Eslovenia y Serbia), mientras que los demás utilizan registros escolares (European Commission, 2022).

Además, aunque la EPA es una encuesta en el ámbito nacional, con frecuencia se hace un mal uso de ella y se segmenta el abandono por comunidades autónomas. Esto no es correcto, pues la muestra de informantes que selecciona la EPA es diferente en cada una de ellas.

Para que la encuesta sea eficiente desde el punto de vista económico, la decisión de cuántas personas van a ser entrevistadas por comunidad se justifica por el gasto que supone la realización de la EPA en algunas zonas geográficas. Por ejemplo, se realiza el doble de encuestas en Galicia (censo de 152.000 personas de 18 a 24 años) que en Madrid (censo de 505.000 personas de 18 a 24 años).

Por este motivo, la representatividad de la muestra conlleva un sesgo que afecta a la interpretación de los resultados educativos, tanto en cada comunidad como en todo el ámbito nacional.

No comparables en el tiempo

Podemos pensar que al haber manejado siempre la información de la EPA los resultados serán comparables. Es decir, llevamos años escuchando que el abandono desciende (más nos valía, España estaba en el 2008 con un porcentaje del 31,7 %).

Sin embargo, desde la LOMCE, y ahora la LOMLOE lo mantiene, disponemos de una opción educativa que es la Formación Profesional Básica (FPB). Si retomamos la definición, se identifica abandono con el hecho de no haber completado la educación secundaria de segunda etapa, es decir la postobligatoria.

Pues bien, quien acaba FPB alcanza el mismo nivel educativo que quien acaba Formación Profesional Media o Bachillerato. La FPB vino a sustituir a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); antes, si un estudiante concluía PCPI y no proseguía estudios, contaba como abandono. Ahora, titulando en FPB, aunque no continuara ningún estudio posterior, no entra a formar parte de esa cifra.

Aproximadamente el número de estudiantes que titulan anualmente de FPB es de 21.000 personas y, aun siendo el porcentaje de éxito muy bajo (27,6%), es suficiente para mejorar las estadísticas de abandono. Es decir, parece que hay menos abandono educativo, pero el número de personas que no terminan el Bachillerato o Formación Profesional Media es el mismo.

Repercusiones europeas

El énfasis en los resultados viene promovido también por la Unión Europea y su Estrategia Europea 2020. En esta, se relaciona abandono con menor empleabilidad y menor capacidad productiva.

Para garantizar la recuperación económica y mejorar la competitividad, establece que el abandono no debía superar en esa fecha el 10 %, 15 % en el caso de España, aumentado hasta el 40 % los titulados en enseñanza superior. Los países que no logran estos estándares serían objeto de sanciones económicas que podrían llegar hasta el 0,5 % del PIB.

Un baremo de la salud educativa

Pero las cifras de abandono educativo en nuestro país no miden exactamente los resultados del sistema escolar, o cuántas personas no terminan la educación reglada oficial hasta el bachillerato o la formación profesional; miden cuántas personas abandonan su educación en un sentido más amplio.

Hemos visto que el indicador puede bajar por factores que no suponen un cambio real en la práctica. El interés por la calidad de nuestro sistema educativo implica mucho más que un (buen) recuento.

¿Cómo evaluar la calidad del sistema?

Una forma de hacer bien el cómputo sería a través de registros censales escolares, tal y como propone Calvo Bayón en su tesis doctoral (2016).

No obstante, un sistema educativo de calidad ¿puede contemplar resultados únicamente y estar sometido a intereses laborales como motor para construir el sentido de la escolaridad?, ¿no implicaría también escuchar la experiencia de los estudiantes y estar atentos a lo que ocurre dentro del aula?

MAGISTERIO

El Ministerio de Educación y FP destina cerca de 980 millones para formación de trabajadores

Esta mañana han tenido lugar la Conferencia Sectorial de Cualificaciones y FP para el Empleo y la Conferencia Sectorial de Educación. En ambas reuniones se ha abordado también el proyecto de Real Decreto de Ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional.

REDACCIÓN Jueves, 16 de marzo de 2023

La Conferencia Sectorial de Cualificaciones y Formación Profesional para el Empleo ha validado esta mañana la distribución a las comunidades autónomas de más de 978,8 millones para la formación de trabajadores en 2023. A continuación, se ha celebrado también la Conferencia Sectorial de Educación. En ambas reuniones se abordado el proyecto de Real Decreto de Ordenación de las enseñanzas de Formación Profesional.

Por una parte, las comunidades han dado luz verde al reparto de cerca de 867,3 millones de euros (867.284.490), procedentes de los presupuestos del Ministerio, para la formación de trabajadores, empleados y desempleados, lo que supone un incremento de casi 21 millones de euros respecto al ejercicio anterior.

También han aprobado la distribución de 111,5 millones de euros (111.542.000 euros) para la cualificación y la recualificación de los trabajadores, casi un 30% más que en el año 2022, procedentes del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Servirán para acciones formativas basadas en módulos de entre 30 y 60 horas de formación referenciada en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Por otra parte, las comunidades han examinado el borrador de Real Decreto de ordenación de FP que flexibiliza el sistema para facilitar el acceso de toda la población a la FP, con el fin de mejorar la empleabilidad y responder a la alta demanda de profesionales especializados en los distintos sectores productivos. Permitirá así la implantación en su totalidad de la Ley orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobada en marzo de 2022.

El texto da luz verde a la creación de múltiples ofertas formativas de diversas tipologías y duraciones, adaptadas a las necesidades de cada persona. Todas ellas tendrán validez dentro del sistema de FP, serán acreditables, e irán sumando en la trayectoria formativa de los trabajadores. El nuevo sistema garantizará que toda la oferta formativa pueda ofertarse también por módulos individuales o agrupados, abriéndose así múltiples posibilidades de formación.

En el caso de los ciclos formativos de Grado Medio y Superior (grado D), la parte troncal obligatoria estará formada por módulos profesionales, módulos asociados y por el proyecto intermodular. Entre los módulos asociados, se incorpora, por primera vez, dos módulos de Itinerario personal para la empleabilidad, uno en cada curso, otro de Digitalización aplicada al sistema productivo, un módulo de Sostenibilidad y, por último, un módulo de Inglés técnico. El objetivo es adaptar la formación a las necesidades reales de la nueva economía.

También contempla el diseño de itinerarios integrados en los que se podrán combinar ciclos de diferentes grados, así como dobles titulaciones de grado medio, de grado superior o de dos cursos de especialización. Además, promueve las ofertas de doble titulación internacional.

La norma asegura el carácter dual de la nueva Formación Profesional: todo el alumnado recibirá formación en el centro y en la empresa con periodos de mayor duración y de más calidad. El texto define las funciones que asumirán el tutor dual de centro y el tutor dual de empresa, dos figuras esenciales para garantizar la calidad de la formación en ambos espacios.

Nuevas figuras para mejorar la calidad de la FP

Asimismo, el texto incorpora al sistema de FP nuevos perfiles como los expertos de empresa, que podrán impartir docencia en caso de que sea necesario; los expertos senior de empresa, que podrán incorporarse a los equipos docentes cuando así se requiera para cubrir necesidades de formación o garantizar la actualización permanente de los currículos; el experto senior docente, que podrá desempeñar tareas de mentoría; y el prospector de empresas, que facilitará el contacto entre el centro y las empresas del entorno.

Por otra parte, los centros contarán con un responsable de innovación, otro de internacionalización y un coordinador del servicio de orientación profesional, emprendimiento y del procedimiento de acreditación de competencias profesionales.

Estas figuras responden a un nuevo tipo de centro de Formación Profesional propio de la realidad actual. Los centros tenderán a un modelo especializado e integral con ofertas tanto para jóvenes como para trabajadores. Además, impulsarán proyectos de internacionalización, de innovación e investigación aplicada, favorecerán la conectividad entre ellos, y contarán con un servicio de orientación profesional y de acreditación de competencias. Se incluirán progresivamente en ellos aulas de innovación, recursos tecnológicos aplicados, simuladores y de realidad inmersiva, así como aulas de emprendimiento.

Antes de llegar a ambas sectoriales, el proyecto de Real Decreto ha sido debatido en cerca de una veintena de reuniones mantenidas con las distintas comunidades, los interlocutores sociales, en el marco de la Mesa de Diálogo Social por la FP, en el Consejo Escolar del Estado y en la Comisión General de Formación Profesional.

"La EBAU no es una reválida sino una evaluación para saber cómo llega el alumnado a la universidad"

"El objetivo es evaluar competencias, no contenidos memorísticos, pero es un cambio que debemos hacer poco a poco", afirma el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar.

REDACCIÓN Viernes, 17 de marzo de 2023

"Hemos avanzado mucho en planificación y normativa. En solo cuatro años hemos dado la vuelta a muchas cosas. El problema es que, en Educación, necesitamos tiempo para ver su impacto", ha afirmado el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar Cendón, durante su participación en el evento *Mejorar la Educación con políticas basadas en la evidencia*, organizado por EsadeEcPol con motivo de tercer aniversario.

En conversación con Lucas Gortázar, director adjunto de este think tank educativo, Bar Cendón ha manifestado, en relación a la reforma curricular, que "se ha producido un cambio paradigmático y como todos los cambios se producen resistencias". "Pero esas resistencias se van venciendo poco a poco con las evidencias, siempre que el profesorado disponga de formación, recursos y apoyos». Estamos en un momento de gran necesidad de reformas y éstas siempre han de ir apoyadas por formación, recursos y apoyo".

"El de la reforma de la EBAU ha sido un debate muy intenso", ha continuado para matizar después que "ésta no tiene que ser una reválida sino una evaluación para saber en qué condiciones llega el alumnado a la universidad". "El objetivo es evaluar competencias, no contenidos memorísticos, pero es un cambio que debemos hacer poco a poco", ha comentado.

Durante su intervención, Bar Cendón también ha recalcado las medidas desplegadas por el Ministerio tras la pandemia para mejorar la situación de alumnado, docentes y familias. "Políticas en cuatro ámbitos: el escudo social, el escudo académico, el bienestar emocional y el plano digital", ha señalado.

En el encuentro, centrado en cómo integrar ciencia e investigación en los procesos de toma de decisión en materia de política educativa han intervenido, además, Toni Roldán, director de EsadeEcPol; Mercedes Mateo, directora de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo; Francisco López Rupérez, director de la Cátedra de Política Educativa de la Universidad Camilo José Cela y ex presidente del Consejo Escolar del Estado; Ana Hernández, jefa de Estudios del IES Julio Verne Leganés; Juan Manuel Moreno, catedrático de la UNED, senior fellow de EsadeEcPol y especialista del Banco Mundial; Matthew Kraft, profesor en la Universidad de Brown, senior fellow de EsadeEcPol e investigador asociado en el National Bureau of Economic Research; Marta Ferrero, profesora de Psicología de la Educación en la UAM; Caterina Calsamiglia, investigadora en Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados y profesora en Barcelona Institute of Political Economy and Governance, y José María Casado, director de Evaluación de Políticas de la Autoridad Independiente de Responsabilidad Fiscal.

Itinerarios y ciclos formativos de grado básico

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 21 de marzo de 2023

Una de las conclusiones destacadas del informe (2021) de la red Eurydice de información sobre la educación en la Unión Europea, ***Equidad de la educación escolar en Europa***, indica que el ***tracking*** temprano tiene un fuerte impacto negativo en la equidad. Con ese término, "tracking", se alude a la asignación de estudiantes a diferentes vías o itinerarios educativos. Sin embargo, se precisa asimismo que los efectos de tal asignación pueden variar en función de cómo se organice o lleve a término y, especialmente, de la edad en que se asigna a los estudiantes la correspondiente vía o itinerario. En el caso del sistema educativo español, las opciones o itinerarios en la educación básica han sido de efectos limitados, dada la prevalencia de un modelo



“compreensivo”, con un currículo fundamentalmente común y solo algunas opciones entre materias en los últimos cursos de la educación obligatoria. La reforma de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, introdujo, de manera expresa, dos opciones en el nivel 4º de la Educación Secundaria Obligatoria, orientadas a las posteriores enseñanzas académicas y a las aplicadas; además de la evaluación final de etapa, para la consecución del título, vinculada a tales opciones. Con la nueva reforma tras la promulgación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, los ciclos formativos de grado básico pasan a formar parte de la educación básica y cabe plantear si, de algún modo, presentan el carácter de itinerario.

La Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, considera tales ciclos y remite, para el acceso, a Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, además de establecer otras posibilidades de incorporación. Con carácter general, el acceso a tales ciclos requiere el cumplimiento simultáneo de tres condiciones: tener cumplidos quince años de edad, o cumplirlos durante el año natural en curso; haber cursado el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso; y haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna al ciclo.

Por otra parte, los ciclos formativos de grado básico se organizan, de acuerdo con la regulación básica, en tres ámbitos de materias: Ámbito de Comunicación y Ciencias Sociales, Ámbito de Ciencias Aplicadas y Ámbito Profesional. Asimismo, se realizará un Proyecto anual de aprendizaje colaborativo, vinculado a los tres ámbitos anteriores. Estos ciclos podrán incluir también otros complementos de formación que contribuyan al desarrollo de las competencias de la Educación Secundaria Obligatoria.

El informe citado de Eurydice, cuando identifica los principales sistemas de **tracking** en Europa, señala el que comienza alrededor de los catorce o quince años de edad, con un alto grado de diferenciación, predominantemente entre las vías de formación profesional. En tal sentido, no es el caso de los ciclos formativos de grado básico, ya que permiten el acceso, en lugar de ser una vía diferenciada, a los ciclos formativos de grado medio.

Luego, aunque pueda considerarse la naturaleza de los ciclos formativos de grado básico como un itinerario en la educación obligatoria, precisamente su incorporación, junto a la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, a la educación básica refuerza la intención de obtener el título a que esta conduce. Así, el perfil competencial de salida, al concluir la enseñanza básica, introducido por la última reforma del sistema educativo, como referencia, entre otros aspectos, para la promoción y titulación del alumnado, no solo es de aplicación en la Educación Secundaria Obligatoria cursada, de manera ordinaria, en sus cuatro cursos, incluso con programas de diversificación curricular, sino asimismo para los ciclos formativos de grado básico.

De ahí que su carácter principal de respuesta a la diversidad, a fin de obtener la titulación básica, se formule en el propio preámbulo de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Estos ciclos, así se adelanta, “garantizarán la adquisición de las competencias de la educación secundaria obligatoria en un entorno vinculado al mundo profesional”. Por tanto, la superación de sus enseñanzas conducirá a la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Además, a fin de favorecer la justificación, en el ámbito laboral, de las competencias profesionales adquiridas, “quienes superen uno de estos ciclos recibirán asimismo el título de Técnico Básico en la especialidad correspondiente”.

Una intención manifiesta es determinante: “Los ciclos formativos de grado básico concretan, así, el esfuerzo del sistema educativo para garantizar que ningún alumno o alumna quede fuera del mismo sin un título de educación secundaria obligatoria. Lo contrario implica un coste social y personal que la sociedad no puede ni debe permitirse”. Propósito que requiere, también se indica, oportunidades reales de aprender para el alumnado de estos ciclos, con una directa referencia a las prácticas docentes: “los resultados no cambiarán si no se cambia profundamente la práctica educativa”. Como consecuencia, la docencia y las condiciones de enseñanza y de aprendizaje en estos ciclos precisan la adecuación, a las necesidades del grupo y de los alumnos y alumnas, de la organización de los espacios, los tiempos y las metodologías, con propuestas de actividades motivadoras y realización de trabajos en equipo sobre proyectos vinculados a la vida y el entorno del alumnado y al contexto laboral del ciclo. Otros aspectos son también destacados: proporcionar situaciones reales y satisfactorias de aprendizaje, facilitar relaciones, refuerzos y expectativas de logro que refuercen la autoestima; así como atribuir relevancia a la tutoría, la orientación educativa y profesional y la colaboración con las familias del alumnado.

No asimilables, por tanto, la entidad de un ciclo formativo de grado básico y la naturaleza de un itinerario, si bien esos ciclos organizan y establecen la escolaridad con un modelo alternativo al de las enseñanzas propias de la educación básica, a la que se incorporan y a cuya misma titulación conducen.

Los preuniversitarios españoles, más pesimistas acerca de su futuro laboral

Los estudiantes españoles se muestran más pesimistas acerca de su futuro laboral que hace un año, y lo que más valoran al entrar en una empresa es el sueldo, la estabilidad y el buen ambiente, según el VIII informe Young Business Talents, que analiza las actitudes y tendencias de los preuniversitarios.

EFE Miércoles, 22 de marzo de 2023

La encuesta ha sido realizada durante los meses de septiembre y noviembre de 2022 a 10.641 estudiantes de entre 15 y 21 años que cursan los estudios de 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato y FP. Respecto a cómo creen que será la situación del empleo juvenil, los jóvenes se muestran más pesimistas que hace un año y opinan que será peor o mucho peor en los próximos cinco años (41,4 sobre un 38% del año anterior).

Por sexo, los hombres son un poco más optimistas que las mujeres, mientras que, por comunidades, son los de Andalucía y Canarias los que ven el futuro con más posibilidades, y los de Navarra y País Vasco los que menos. Para el 30,4% de los encuestados la principal razón para formar parte de una empresa es que le ofrezcan estabilidad en el empleo, seguido de un ambiente agradable (27,2%) y de percibir un sueldo más elevado (26,8%).

Ascender de categoría, flexibilidad en el horario, oportunidad de viajar y de formación o que la empresa sea responsable con la sociedad y el medio ambiente, son otras de las condiciones laborales más deseadas por los jóvenes. Por contra, el teletrabajo es lo que menos interés les despierta (21,4%), y si se tienen en cuenta los resultados por género hay ligeras diferencias, tanto hombres como mujeres priorizan la estabilidad, pero ellos prefieren un salario mayor y poder ascender, mientras que ellas prefieren un ambiente agradable y un buen trato.

Respecto a los factores que consideran más importantes para encontrar empleo, el 42,9% contesta que son el interés y las ganas de trabajar, seguido de un buen nivel de idiomas (41,4%), tener conocimientos (40,2%) y experiencia (39,3%). Contar con un buen expediente académico, tener contactos, el tipo de carrera estudiada y la suerte, son otros de los aspectos que destacan a la hora de conseguir un trabajo.

Por otro lado, dos terceras partes de los jóvenes encuestados (67,8%) tiene decidido estudiar alguna carrera universitaria; un 18,8% aún no sabe lo que va a hacer, y la parte restante (13,5%) no tiene pensado continuar sus estudios una vez acabe su ciclo actual. En este apartado, las mujeres están más seguras sobre su futuro académico y la titulación que estudiarán (75,2%) que los hombres (60,6%).

El informe también arroja datos sobre el nivel de preparación de los jóvenes de cara a su futuro laboral: seis de cada diez opina que están más preparados que la generación de sus padres, aunque baja el porcentaje con más de seis puntos de diferencia sobre la encuesta anterior (76,5%). En cuanto a si creen que lo que están estudiando les servirá para su carrera profesional, el 71% opina que sí les será de utilidad.

AULA pone en valor la FP Dual, con una inserción laboral del 85%

La 31ª edición del Salón Internacional del Estudiante y la Oferta Educativa, AULA 2023, inaugurada hoy en Ifema por la ministra de Educación, Pilar Alegría, y el ministro de Universidades, Joan Subirats, ha puesto en valor la importancia de la Formación Profesional Dual, cuya inserción laboral en Madrid alcanza el 85%.

EFE Jueves, 23 de marzo de 2023

España necesitará en 2030 más empleados con estudios de FP que universitarios, han coincidido los expertos en la primera jornada de la feria, que se celebra del 22 al 26 de marzo, con numerosos talleres, ponencias y actuaciones en el ámbito educativo, así como interpretaciones musicales y de dramaturgia, en el pabellón 7 de Ifema.

Entre las profesiones con más salida destacan administración y gestión, electricidad y electrónica, fabricación mecánica, informática, comercio y marketing, transporte, hostelería y turismo, sanidad, energía y agua, química, e instalación y mantenimiento, según la ponente Lorena Castellano, secretaria de Somos FP Dual. Además, diversos expertos han analizado temas como las habilidades artísticas, las artes plásticas, las materias STEM, la FP Dual, las oportunidades laborales en diferentes sectores, el metaverso en la educación, el papel del coordinador de bienestar, la salud mental entre los jóvenes, los eSports, el ABP o la gamificación, entre otros muchos.

Universidades madrileñas

Varias universidades públicas y privadas madrileñas, entre ellas la Complutense, la Autónoma, la Rey Juan Carlos, la Politécnica y la Carlos III, presentan su oferta educativa y organizan numerosas actividades. Entre ellas figuran pintura mural participativa, taller de chapas creativo, restauración de cuadros, creatividad en 3D y taller de serigrafía creativa, desfile de Bellas Artes, taller de Orientación Vocacional, además de una charla sobre las pruebas de acceso a la universidad organizada por la Complutense (UCM).

La Politécnica, por su parte, ha desarrollado talleres sobre Construcción de cúpulas autoportantes; técnicas emergentes para la producción de alimentos del futuro; y registro tridimensional de precisión con técnicas de barrido láser móvil.

Además, en el marco de AULA, se celebrará, de los días 23 a 25, el evento de divulgación científica 'Madrid es Ciencia', organizado por la Comunidad de Madrid y en el que participarán escolares de 50 centros educativos. En total, participan nueve universidades de la región, los siete Institutos Madrileños de Estudios Avanzados (Imdea) y organismos de investigación como el CSIC ubicados en Madrid.

Oportunidades en el sector agroalimentario

El Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación ha organizado charlas sobre las oportunidades laborales que ofrece el sector, que aúnan tecnología, sostenibilidad medioambiental e innovación. Entre ellas, 'Agrotech- La transformación digital y la nueva era 4.0 en el sector agroalimentario'; y 'Foodtech – Startups en la revolución de la industria alimentaria, para mostrar las nuevas oportunidades que ofrecen tecnologías como la Inteligencia Artificial (IA), el Big Data o el Internet de las Cosas (IoT). "El agroalimentario es un sector estratégico para la economía española" y es, actualmente, "uno de los más innovadores y de mayor crecimiento económico", según Rubén Blanco, de Digitanimal.

EL DIARIO de la EDUCACIÓN

¿Inteligencia?, no sé. ¿Artificial?, sí

Juana M. Sancho. 20/03/2023

Llevaba tiempo pensando en escribir esta columna y le iba dando vueltas a títulos como "Llamar las cosas por su nombre" o "¿Por qué no le llamamos algoritmo?". Como educadora e investigadora del ámbito de las tecnologías de la educación, siempre me ha inquietado el reduccionismo ontológico, impulsado desde EE. UU. en la década de 1950, que subyace a "la magia" de las máquinas (***Y sí... una vez más, hablemos de educación.*** Edit.um. Sancho, 2002). Para John Searle (*The Ridescovery of the Mind*. The MIT Press. 1992, p. 15), la 'reducción ontológica' consiste en "la forma en que objetos de ciertos tipos se muestran como consistentes en nada más que objetos de otro tipo". Desde esta perspectiva, si entendemos la 'inteligencia' no solo como una forma, por muy sofisticada que sea, de reorganizar la información elaborada por un conjunto de seres humanos a lo largo de siglos, sino como una facultad con conciencia de sí, criterio, emoción, afectos y capacidad de juicio, me pregunto ¿por qué llamar a determinados desarrollos tecnológicos 'inteligencia', aunque añadamos 'artificial'?

Aunque la noción de Inteligencia Artificial (IA) ha cobrado un auge especial en los últimos tiempos y, en particular, desde la reciente aparición del ChatGPT -al que inevitablemente me referiré luego-, la idea de crear entes artificiales capaces de ejecutar acciones humanas cuenta con una larga genealogía. Diferentes autores sitúan su comienzo en los mitos griegos de Hefesto y Dédalo que incorporaron la idea de robots inteligentes y seres artificiales como Pandora. Aunque también refieren a la temprana creación de robots y autómatas en distintas culturas (india, egipcia).

En Egipto, el artesano Yan She, de la dinastía Zhou occidental, creó, en el siglo X antes de la era común, autómatas mecánicos, con huesos, músculos y articulaciones, que podían cantar y bailar. Con todo, el gran salto en el continuado intento de los seres humanos de "crear" vida, de "dominar" la materia, de "emular" y "mejorar" la inteligencia, tuvo lugar en la década de 1940. El documento "Una propuesta para el proyecto de investigación de verano de Dartmouth sobre inteligencia artificial" de 1956, se considera un texto fundacional.

En la actualidad se ha multiplicado el desarrollo de aplicaciones llamadas IA, que aumentan el valor y la importancia de las fórmulas matemáticas denominadas algoritmos. Las matemáticas, el algoritmo, la reducción de toda complejidad a una fórmula, sigue siendo la base de todo. El equipo liderado por Joseph Weizenbaum en el MIT, que, en 1966, desarrolló Eliza, el primer programa informático capaz de interactuar con los usuarios en lenguaje natural, enfatizó el papel fundamental del algoritmo. Eliza se basaba en el trabajo desarrollado por el psicólogo Carl Rogers e intentaba mantener una conversación, a través del teclado y la pantalla, que fuera coherente para el usuario.

Algunos estudios evidenciaron que ciertos pacientes se sentían mejor con este **chabot** (**chat robot**) que con su terapeuta. Pero detrás de este **chabot** estaba el conocimiento elaborado por un reconocido psicólogo, un gran equipo de informáticos y unas máquinas de precio considerable y con obsolescencia programada.

El algoritmo, aportación del matemático persa Al-Juarismi (en torno al 780 de la era común) es un conjunto de instrucciones o reglas definidas y no-ambiguas, ordenadas y finitas que permite solucionar un problema, realizar un cómputo, procesar datos y llevar a cabo otras tareas o actividades a las que ahora llamamos IA. Esta columna, no pretende minimizar los desarrollos y las aportaciones de los algoritmos cada vez más sofisticados y complejos a distintos campos científicos, industriales, sanitarios y, también, educativos. Lo que sí

intenta es situarnos más allá de la “magia de la máquina” para poder acercarnos a este fenómeno desde su complejidad en un ciberespacio cada vez más opaco y, cada vez más, fuera del dominio de la ciudadanía y de los propios gobiernos. ¿Por qué pongo tanto énfasis en estos aspectos? Lo hago porque parece que aplicaciones como ChatGPT, surjan por generación espontánea y puedan hacerlo todo por sí mismas.

Aunque la banda sonora de este texto me viene resonando desde hace tiempo, en los últimos meses, la aparición de la nueva ‘Inteligencia Artificial’ ChatGPT, ha aumentado la atención sobre este término convirtiéndolo en un ‘hit’ y creando un gran revuelo. ChatGPT es un complejo algoritmo, *chabot* o “asistente virtual” en sus propias palabras, diseñado por un numeroso equipo de empleados de una de las grandes empresas tecnológicas. A los tres meses de su lanzamiento (30 de noviembre de 2022), varias empresas ya están dispuestas a invertir considerables fondos. En varias ocasiones se ha visto colapsada por su uso (el 3 de febrero de 2023 había conseguido más de 100 millones de usuarios) y, a punto de acabar este texto, una exploración en uno de los buscadores más utilizados reseñaba 600 millones consultas, en una amplia diversidad de idiomas.

Como cabe esperar, en este tiempo, se ha multiplicado la publicación de artículos tanto sobre esta aplicación específica como sobre la denominada IA. Algunos se muestran entusiastas e invitan a utilizarla. Otros manifiestan una gran preocupación sobre el impacto negativo que puede tener para la educación formal. Los menos señalan sus aportaciones, debilidades y consecuencias. Distintos autores, como por ejemplo, Josep M. Puig en este diario, han publicado columnas de opinión basadas en un diálogo con esta aplicación. Por otro lado, el hecho de que sea un programa que puede dar respuestas verosímiles a cuestiones y problemas considerablemente complejos, ha levantado una gran controversia en las instituciones educativas. Las posiciones van desde prohibir su uso en los procesos de enseñanza y aprendizaje, aunque es obvio que la vida del alumnado no se acaba en la institución escolar; a utilizarla, de manera más o menos crítica. Porque, si hasta este momento se podía buscar la información en Internet y recortar y pegar a nuestro criterio, ahora se intenta que la llamada IA generativa elabore textos, imágenes, vídeo o música. Eso sí, sin que nadie muestre el contenido de su “caja negra” ([La Inteligencia Artificial en la educación: Big data, cajas negras y solucionismo tecnológico](#)). Y como los sistemas educativos no suelen pedir referencias bibliográficas hasta en niveles avanzados, se puede estar aumentando una vía de consecuencias imprevisibles.

Vivimos un momento en el que se advierte con preocupación sobre la falta de atención y concentración y la dificultad del alumnado para leer y entender textos complejos. Se nos pone en guardia sobre las consecuencias que esto tiene para el desarrollo del aprendizaje en unos sistemas educativos en los que predomina la información descontextualiza y sin autoría en libros de texto y materiales de enseñanza. Mientras la evaluación suele centrarse en el conocimiento factual y declarativo, a la vez que se nos dice, tal como manifestó uno de los participantes en el encuentro mSchools del Mobile World Conference 2023, que ya no necesitamos memorizar. De ahí que la mayoría de las entidades educativas (espero que todas) se sientan preocupadas por la posibilidad de que el alumnado obtenga títulos vacíos de saber, experiencia y sentido. Porque, si esto es así ¿quién seguirá alimentando a los algoritmos?

Cuando en 1997 IBM Deep Blue ganó al campeón del mundo de ajedrez Garri Kaspárov, se vio como una “maravilla” que le hubiese ganado una máquina, una IA. Pero casi nadie explicó que detrás del algoritmo que alimentaba la máquina había un equipo de informáticos y el saber acumulado de miles de jugadores de ajedrez a lo largo de los años. Sin ese conocimiento disponible ¿de qué se hubiese nutrido el programa?

Todas las IA se sustentan en conocimientos humanos previamente creados, aunque algoritmos cada vez más sofisticados puedan llevar a propuestas que vayan más allá de la información disponible. En este momento, como además, una gran masa de información, con derechos de autor o no, está disponible en Internet, los diseñadores de algoritmos y los “dueños” de los datos que proporcionamos de manera alegre y gratuita, nos pueden ofrecer respuestas realmente sorprendentes. Otra cosa sería si son “capaces” de interpretar, sentir y valorar -aunque algunos hablen de autoconciencia. Pero, si todo lo fiamos a la respuesta del algoritmo ¿qué haremos el día que nadie lo alimente? O incluso algo más básico, el día que no dispongamos de corriente eléctrica o se produzca un ataque cibernético.

Por otro lado, como han evidenciado distintos estudios, los algoritmos, como creaciones humanas, no están exentos de prejuicios e intereses (ver “Armas de destrucción matemática” de Cathy O’Neill y [Armas con cerebro](#) de Javier Sampedro). De ahí la importancia de que la educación sea capaz de “bucear” en las oscuras profundidades de las que emergen todos estos desarrollos, situarlos contextual y críticamente y poder, así, librarse de la “magia” de la tecnología. Aquí me refiero al sistema educativo como un todo, desde los responsables políticos, al profesorado, pasando por los formadores y la propia sociedad. Soy consciente de la dificultad de esta tarea, de que todo está en contra de ella, debido al atractivo de lo nuevo, la sensación de poder y un largo etcétera, pero como investigadora, educadora y ciudadana, no puedo menos que proponerlo.

Juana M. Sancho es Catedrática emérita de la Universidad de Barcelona.

Adolescencia vulnerable: acoso escolar y conducta suicida

El acoso escolar ha tenido recientemente una gran repercusión mediática a raíz de una serie de graves acontecimientos vinculados a suicidios de adolescentes, lo que está permitiendo que se tome en consideración la magnitud del problema»

Estrella Cobos. Doctora en Psicología y docente en la Universidad Internacional de Valencia – VIU

El *bullying*, término con el que es conocido internacionalmente el acoso escolar, hace referencia a una forma grave de violencia que se ejerce de forma intencionada y continua, a través de conductas de persecución física y/o psicológica de un estudiante (o varios) contra otro, con el objetivo de establecer una relación de dominio-sumisión (Unicef, 2019).

Esta realidad afecta al 15% del alumnado en España (Unesco, 2021), y aunque este tipo de hostigamiento suele iniciarse entre dos personas (acosador y víctima), sus consecuencias acaban extendiéndose también a los testigos de este acoso escolar, y a la comunidad educativa en general, afectando a la larga a la sociedad en su conjunto.

A medida que los niños y niñas crecen y se acercan a la adolescencia, aumentan las conductas suicidas (Fundación Anar, 2022). Estamos frente a una etapa que se caracteriza por la presencia de fuerte inestabilidad emocional, lo que puede favorecer un afrontamiento impulsivo e inmaduro ante situaciones estresantes y complicadas. Si aparece la ideación suicida, ésta suele tener un carácter transitorio, pero si los estresores se mantienen en el tiempo, los pensamientos suicidas pueden dar paso a los intentos autolíticos.

Pese a que España tiene una tasa baja de suicidio en comparación con la media europea, esta tendencia se ha visto acentuada claramente tras la pandemia, incrementándose entre un 26 y un 50% las visitas a urgencias a partir de 2020 por parte de jóvenes de entre 12 y 24 años, y detectándose un significativo aumento de las autolesiones en adolescentes (Save The Children, 2021).

Esta tendencia se ha detectado en las aulas, y pese a que en España no existe un plan o programa de prevención del suicidio a nivel estatal, las comunidades autónomas han intentado dar respuesta desarrollando protocolos de prevención del suicidio en el contexto escolar, para contener esta escalada.

Para comprender tanto el acoso escolar como la conducta suicida hay que adoptar una perspectiva multicausal, pues son muchos los factores asociados que intervienen. No obstante, llama la atención la fuerte asociación entre ambos fenómenos, y los datos parecen respaldar este vínculo. En este sentido, se ha encontrado que existe más del doble de riesgo de tener ideaciones e intentos suicidas en los menores que son víctimas de *bullying* frente a los que no lo son, y esta asociación parece ser más fuerte aún en el caso del ciberacoso, donde el riesgo se incrementa no solo en las víctimas sino también en las personas que ejercen el maltrato (Save The Children, 2022). No obstante, esta asociación entre acoso y suicidio no es directa, sino que parece mediada por la presencia de sintomatología depresiva (Azúa et al., 2020), por lo que esta manifestación clínica debería tenerse especialmente en cuenta a la hora de evaluar un posible caso de acoso escolar con el objetivo de prevenir las peores consecuencias.

Teniendo en cuenta que el *ciberbullying* ha experimentado un claro ascenso tras la crisis sanitaria (Bolognesi y Bukhalovskaya, 2022), así como la sintomatología depresiva, podemos concluir que hoy en día los y las jóvenes presentan una mayor vulnerabilidad al suicidio. Estos datos concuerdan con el aumento de las autolesiones y conducta suicida en la juventud actual (Vázquez et al., 2023)

Por un lado, parece clara la necesidad de realizar mejoras en la prevención e intervención en los centros educativos. Para poder generar una cultura de convivencia saludable y segura donde el acoso escolar y el suicidio no tenga espacio, toda la comunidad educativa debe implicarse. En primera línea aparecen los y las docentes, cuya labor en el grupo-clase parece esencial a la hora de poder resolver conflictos de forma no violenta, y detectar las primeras señales de peligro que permitan que el problema no se extienda en el tiempo. Sin embargo, el profesorado necesita más formación y tiempo para poder afrontar la compleja y diversa realidad de las aulas actuales, y manifiesta una clara falta de recursos para afrontar los retos diarios, así como elevada lentitud en la respuesta administrativa cuando se pone en marcha un protocolo. Además, es importante que los y las docentes se vean apoyados por los equipos directivos en el compromiso para identificar correctamente el acoso escolar y los problemas graves de salud mental en el alumnado. También existe un reclamo a la hora de aumentar la atención psicológica en los centros educativos, en especial para atender las necesidades socio-emocionales que puedan surgir.

Las familias también tienen un papel importante como parte de la comunidad educativa. Su estilo educativo y la relación que se establezca con el centro en el que estudian sus hijos e hijas será esencial en la calidad de la convivencia y salud mental de los menores. Por ello, parece necesario también la dotación de medios para

fortalecer las competencias parentales y programas de apoyo en las necesidades que se detecten, y de este modo lograr una sintonización entre los espacios familiares y educativos.

Fuera del contexto educativo, es llamativa la carencia de recursos de atención psicológica para atender el sufrimiento emocional de los y las adolescentes vulnerables, siendo de vital importancia poder intervenir de forma temprana y estable en el ámbito sanitario (Save The Children, 2021).

La adolescencia actual se enfrenta a serios problemas de acoso escolar, lo que tiene claras consecuencias negativas en su capacidad de dar una respuesta adaptativa. Ante esta compleja y delicada realidad, se requiere algo más que protocolos de actuación, siendo necesarios muchos más recursos educativos y socio-sanitarios para poder abordar el problema desde un modelo de intervención integral que sea capaz de prevenir y manejar las crisis y la violencia en los espacios educativos.

El Bachillerato: una etapa de trámite y oportunidad

Ana Hernández Revuelta. Jefa de Estudios del IES Julio Verne (Leganés, Madrid)

El Bachillerato es la primera etapa postobligatoria del sistema educativo español. Esta característica hace que resulte una etapa especialmente compleja, ya que en la gran mayoría de los casos es una etapa de transición hacia los estudios superiores, tanto de Formación Profesional de Grado Superior como de acceso a los Grados universitarios.

Según el Real Decreto 243/2022, de 5 de abril, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato, en su Artículo 4, indica que: *«El Bachillerato tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y aptitud. Asimismo, esta etapa deberá permitir la adquisición y el logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional, y capacitar para el acceso a la educación superior.»*

Si observamos y releemos de nuevo el párrafo, vemos que consideran la etapa en sí misma, desde el desarrollo y capacitación de una serie de conocimientos y el desarrollo de unas determinadas funciones sociales y, posteriormente, hablan de ella como puerta de acceso a estudios superiores. De esta manera, es como se debería concebir la etapa, como una fase importante en sí misma y no solo como se concibe ahora, como una carrera de obstáculos, estrés y frustraciones.

Tanto profesores como alumnos sentimos que no podemos hacer una inmersión profunda en la etapa, en todo lo importante que podríamos hacer en ella, porque es tal la presión del alumnado para obtener calificaciones altas (sobre todo en el segundo curso) y de los docentes para dotar de una buena preparación de cara a la prueba de Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU), que la etapa pasa a tener solo un carácter competitivo y se esfuma cualquier posibilidad de sacarle jugo en todo su potencial.

Esta situación se da tanto en los alumnos que quieren ir a la universidad, como en aquellos que quieren acceder a los estudios de FP de Grado Superior. En el caso de estos últimos, el escaso número de plazas que existen, con respecto a la demanda, hace que las notas de acceso sean cada vez más altas.

Muchas veces el «fracaso» del Bachillerato comienza antes de comenzar. Y es que existe una gran cantidad de alumnado que al terminar la ESO quiere optar por una plaza en los Ciclos Formativos de Grado Medio de FP pero no lo consiguen debido a la escasa oferta de plazas para tanta demanda. Esta escasez de plazas provoca que, en una situación de concurrencia competitiva, al igual que la EvAU, la nota de acceso se incrementa ya que es producto de la relación entre la demanda y la oferta. Por lo tanto, son muchos los alumnos que se quedan fuera de esta opción y se encuentran abocados a matricularse en Bachillerato, no siendo su deseo ni su opción primera, porque la otra opción es incorporarse al mercado laboral sin cualificación ninguna o esperar al año siguiente y volverlo a intentar (opción poco deseable porque la oferta de plazas es la misma y la demanda mayor, lo que provoca que se incrementen las notas de acceso de forma exponencial).

Por otro lado, cada vez son más los casos de alumnos que optan por el Bachillerato para acceder directamente a los Ciclos Formativos de FP de Grado Superior, ya que los perfiles profesionales que les interesan no tienen correspondencia en los estudios de Grado universitario. En ocasiones, acceden a los estudios universitarios al terminar los ciclos de FP de Grado Superior. Es en este punto en el que resulta pertinente hablar de la necesidad de una buena calidad en la orientación académico profesional que se ofrece a los alumnos en los centros educativos en las etapas obligatorias y no obligatorias.

En el día a día nos encontramos alumnos que, en el momento de tener que comenzar a decidir qué hacer al terminar la ESO, desconocen qué opciones existen y cómo acceder a ellas. Generalmente, esta orientación recae en los departamentos de Orientación, que procuran tener momentos dentro del calendario escolar para hablar de estos temas con el alumnado, pero desde hace unos años a esta parte, el volumen de trabajo que recae en los hombros de los departamentos de orientación es tan brutal que resulta imposible llevar a cabo una orientación académica y profesional de calidad.

Por tanto, habría que plantearse que esta orientación no debería ser solo responsabilidad exclusiva de estos departamentos. Para ello, deberíamos reflexionar acerca de la importancia que debemos darle a este aspecto educativo dentro de los centros, ya que esta labor debería ser incluida dentro del sistema de una forma mucho más extensa y en profundidad. La formación de los alumnos sobre su futuro no puede ser un ente independiente que circula en paralelo al resto de asuntos de carácter académico. Se trataría más bien de

integrar los aspectos profesionales y de formación futura dentro de las estructuras en los planes de estudio, materias o áreas de conocimiento.

Esto supondría hablar de la orientación académico y profesional, desde cada docente y cada disciplina, de forma que pudiéramos compartir la responsabilidad de la orientación más allá de meras pinceladas sobre algunas profesiones que, muchas veces, hacen que caigamos en la tentación de hablar siempre de las mismas profesiones y con los mismos prejuicios y clichés. Cabría buscar datos, estadísticas sobre inserción laboral, ofertas formativas novedosas, oferta académica en otras Comunidades Autónomas, etc., que fueran un paso más allá y que realmente nos aportaran datos de calidad para poder ser expuestos a nuestro alumnado y que les pudiera ayudar en su toma de decisiones.

Además, esta orientación debería empezar a facilitarse antes de cada uno de los finales de etapa, ya que muchas veces uno tiene la sensación de estar llegando tarde a esta toma de decisiones, y alumnos que se encuentran a muy pocos meses de tener que decidir, se encuentran despistados y con multitud de dudas con respecto a un futuro muy próximo.

Además, sería deseable que las familias tuvieran un papel fundamental como agentes colaboradores en el proceso de elección de itinerarios formativos. Las leyes cambian, los sistemas y la oferta educativa cambia, y necesitamos que las familias también tengan información sobre las diferentes alternativas académicas y de esta forma podamos ir, de la mano, equipos y familias, en la mejora de la elección de alternativas de formación. Este es el caso de gran parte de países de Europa, en los que la orientación no solo comienza en los primeros años de educación obligatoria, sino que está presente de una forma mucho más general e insertada en la estructura del sistema educativo y en muchos de estos países, las familias y agentes sociales y profesionales son ingredientes indispensables en esta orientación.

En Finlandia, por ejemplo, cada docente es responsable de la orientación con respecto a las materias que imparte. Este es el enfoque del Programa Xcelence, ya presente en muchos centros madrileños y que apuesta por la existencia de la figura del Orientador Académico Profesional del centro (OAP) con el objetivo de distribuir la responsabilidad de la orientación profesional.

En Irlanda existen horas de enseñanza adicionales para proporcionar información sobre itinerarios formativos a los alumnos. Al terminar el Ciclo junior (de 12 a 15 años) hay un año opcional (antes del Ciclo Senior, de los 16 a los 18 años) que está diseñado sin exámenes formales y que incluye unos meses de experiencia laboral para ayudar a los alumnos a elegir una profesión que les interese y después cursan el Ciclo Senior previo a los estudios superiores de una forma mucho más madura.

Una de las tendencias dentro de los sistemas educativos internacionales es la importancia que está adquiriendo el aprendizaje a lo largo de la vida. Una orientación que no solo queda relegada a la orientación académico profesional en la escuela, sino que empapa todos los estratos del sistema social, académico y profesional.

Esta nueva forma de entender el desarrollo del empleo y los cambios en tecnologías, etc., hace que los planes de orientación cambien mucho y muy deprisa. Es por esto por lo que es fundamental que la orientación académico profesional se incluya dentro de los sistemas educativos como un recurso más dentro de la calidad del sistema.

En la actualidad, la organización del Bachillerato cuenta con varias opciones y algunas de ellas se están reduciendo considerablemente. Este es el caso del Bachillerato de Humanidades, que comienza a encontrarse contra las cuerdas porque los alumnos han dejado de solicitarlo y, por tanto, cada vez existe en un número menor de centros.

En estos momentos, en los que las tecnologías están cada vez más presentes en nuestras vidas, parece que las Humanidades quedan relegadas a estudios casi residuales. Las políticas educativas se inclinan, cada vez más, a promover mayor número de programas educativos, proyectos, etc., en las que prima el fomento de las vocaciones científicas o la inserción de los proyectos STEM en los centros educativos (que siguen, lamentablemente, sin contemplar la A de *Arts* dentro de su acrónimo), se está dejando de lado la importancia de las Humanidades como fundamentales en los procesos de transformación tecnológica. Y, precisamente, su punto de vista es absolutamente necesario, ya que los profesionales de las humanidades *«(...) contribuyen al desarrollo tecnológico de la sociedad al aportar la reflexión sobre el devenir de la ciencia y, sobre todo, cultivar cualidades, como la creatividad y el pensamiento crítico, que son imprescindibles para el desarrollo de campos en pleno apogeo como análisis masivo de datos (big data) y la inteligencia artificial (AI).»*

Si en los centros educativos hay que fomentar las vocaciones científicas porque se supone que se están perdiendo, también habría que fomentar las Humanidades por la misma razón. Muchos alumnos se decantan por modalidades de Bachillerato híbridas, aquellas que son mezcla de disciplinas de las demás modalidades. Esto suele ser así porque, volviendo a lo anterior, no todos los alumnos tienen totalmente claro qué es realmente lo que quieren estudiar (unido a una orientación académica claramente mejorable). Las dos modalidades afectadas: Ciencias y Humanidades tienen unos perfiles profesionales tremendamente marcados, mientras que el Bachillerato de Ciencias Sociales, posee materias de ambos campos de conocimiento y

permiten que los alumnos que no tienen tan clara una vocación puedan optar a estudios superiores sin un carácter tan restrictivo.

Aquí radica el sentido del Bachillerato General, que permite al alumnado configurar itinerarios formativos adecuados a sus intereses. De esta forma, el alumnado podría estudiar materias de la modalidad de Ciencias y de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, simultáneamente, y poder hacer su EvAU, sin necesidad de acotar tanto el itinerario al terminar la ESO.

Si a esta posibilidad de itinerario híbrido o general, se añade que la LOMLOE contempla la etapa de Bachillerato como competencial, de forma que no solo han de evaluarse los contenidos (la propia competencia lleva incluidos los contenidos), sino también aquellos procesos cognitivos de reflexión, razonamiento, etc., que se encuentran insertados en el proceso de aprendizaje mismo, nos encontramos con un cambio radical en la mirada de la etapa y en su evaluación. Y, cómo no, con una nueva oportunidad.

Luces y sombras de la LOSU, la ley que quiere revolucionar la universidad

Noelia García Palomares. 21-03-2023

El Congreso de los Diputados ha aprobado recientemente el texto definitivo de Ley Orgánica del Sistema Universitario, en el que se indica que contribuirá a la internacionalización de las instituciones de educación superior con más visados para extranjeros, con el mantenimiento de grados de tres años y la obligatoriedad de planes de internacionalización.

De la misma manera, permite a los alumnos el derecho al paro académico e impide a los colegios mayores adscritos a universidades públicas segregar por sexo. Otras medidas pasan por reducir la temporalidad del profesorado, del 40% que fija la LOU al 8%, se dignifican las condiciones laborales del profesorado Asociado con contratos indefinidos (beneficiará a 25.000 docentes asociados), se plantea el compromiso de un gasto mínimo del 1% del PIB (cuando actualmente es del 0,7%), se establece un tope a las tasas universitarias, una medida para el estudiantado y para las familias (los precios públicos solo podrán reducirse o mantenerse, nunca subir), se deberán establecer también planes de igualdad, medidas para eliminar la brecha salarial y protocolos frente a todo tipo de acoso. Además, de cara a la representación en los órganos de gobierno plantea un modelo de gobernanza con claustro, consejo de gobierno, consejo de estudiantes y consejo social. En el claustro se garantiza un mínimo del 25% de representación de los estudiantes, un 51% para el personal docente e investigador funcionario o permanente laboral.

Medidas aplaudidas

Los aspectos positivos que ensalzan de esta Ley los sindicatos son:

- El aumento del protagonismo y participación del estudiantado en el sistema universitario, además de ver reconocido el derecho al paro académico y la creación de los consejos de estudiantes.
- La posibilidad de impartir formación a lo largo de la vida con propuestas como las microcredenciales.
- Procedimientos para homologación de títulos y procedimientos de acceso más ágiles.
- Creación de dos nuevas figuras docentes: profesorado sustituto y distinguido (el último, innecesario).
- Elección de decanos/as y directores/as de escuelas por sufragio universal.
- Reconoce el derecho a huelga del estudiantado, garantizando que el ejercicio de la huelga o paro académico no afecte a su derecho a la educación.
- La prohibición de la segregación por sexos en los colegios mayores públicos o en los privados adscritos a universidades públicas.

Buenas intenciones, poca efectividad

A pesar de todas las modificaciones, la comunidad universitaria no está del todo contenta. Críticas por parte de rectores de universidades, consejeros de Educación de la oposición e, incluso, de alumnos. Algunas de las objeciones al texto son que generará universidades de primera y de segunda, así como, que provocará más incertidumbre en el sistema universitario y generará aún más precariedad lo que impactará de manera negativa en la formación, aunque el gobierno haya indicado que la reduce. Asimismo, se critica que se haya consensuado a espaldas a las comunidades autónomas y se denuncia que el texto legislativo se queda corto para lo que podría haber sido, perjudica la proyección de la universidad española y no responde a las necesidades que se piden desde la comunidad universitaria. Por tanto, desoye las peticiones de la Ciencia, la Unión Europea, la OCDE y el sector empresarial para impulsar el buen gobierno de la universidad pública española.

Los sindicatos denuncian que algunas regiones seguirán con sus políticas de desmantelamiento de la universidad como servicio público, apostando por privadas con escaso control de la calidad de la formación impartida y de las condiciones laborales de su personal. Otras, aprovecharán el nuevo marco que supone la LOSU para estabilizar a su personal y brindar un mejor servicio a su sociedad. «El problema será el de aquellas que, queriendo hacer esto último, tengan complicada su viabilidad económica (o se amparen en ella para dejar todo como estaba)», destacan desde CCOO.

Los escépticos creen que no será capaz de sustituir el excesivo corporativismo y endogamia actuales por la necesaria competitividad y meritocracia que son condiciones esenciales de una universidad que quiera ser excelente. No obstante, se va a seguir limitando la capacidad de la institución para sacar partido del talento de sus personas para ponerlo al servicio del desarrollo económico del país y de su bienestar social. Además, no creen que la ley vaya a ser un instrumento normativo adecuado para dar solución a ninguno de los problemas endémicos que vienen limitando el funcionamiento interno y la excelencia internacional de la academia.

Por su parte, también sindicatos como CCOO están en la misma línea por considerar que es un texto poco ambicioso, merma la autonomía y no apuesta por resolver la financiación deficitaria de las universidades públicas puesto que no solventa los problemas crónicos de financiación deficitaria.

UGT, asimismo, alerta de la eliminación de la figura del Ayudante y la escasez de ayudas predoctorales, que pueden dar lugar a que solo aquellos privilegiados que puedan permitirse un doctorado accedan a la misma. Otras cuestiones que han quedado olvidadas en la nueva legislación son la regulación de la conciliación de la vida profesional y personal y el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Antonio abril Abadín, presidente de la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas (CCS), cree firmemente que esta ley es una oportunidad perdida para su necesaria modernización y nos mantiene alejados de los estándares de excelencia de otros sistemas universitarios europeos y del resto del mundo.

Respecto a la participación de la sociedad en el gobierno universitario a través de los Consejos Sociales, la nueva Ley incluso la disminuye salvo en un aspecto, que es la atribución de la competencia de velar por la ética de la universidad, la integridad académica y los procedimientos antifraude.

Además, los Consejos Sociales también denuncian que la falta de autonomía real seguirá con la LOSU y también de flexibilidad operativa, atenuadas por el exceso de burocracia y de reglamentación en sus procedimientos administrativos, sobre todo en materia de contratación de personal y de adaptación de la oferta de titulaciones y planes de estudio a las cambiantes demandas sociales. Igualmente, la universidad, sostiene, será incapaz de superar el problema de la falta de transparencia y rendición de cuentas, dado que la gestión de ingresos y gastos y su fiscalización seguirá dependiendo del rector, sin que exista la necesaria segregación de funciones.

¿Precariedad mantenida en el tiempo?

La Federación de Jóvenes Investigadores también denuncia que «todo parece indicar que se está abonando el terreno de tal manera que puede acabar en catástrofe para el sistema universitario» y temen que empeore la calidad democrática en el acceso y desarrollo de la carrera académica creando un agravio comparativo insalvable entre aquellas personas que se puedan beneficiar de «actuaciones específicas» (como indica la Ley) y las que no. Igualmente, alerta también de que no existen mecanismos efectivos para «asegurar la financiación mínima según el PIB establecida en la exposición de motivos». De esta forma se cronifica el procedimiento de infrafinanciación de las universidades. Por ello, apuestan porque la LOSU tuviera un régimen sancionador de sus incumplimientos para resultar efectiva.

Algunas acciones van a requerir fondos adicionales que el Ministerio pueda inyectar al sistema. Pero también las CCAA tienen que realizar una apuesta decidida por sus universidades. En cualquier caso, «un horizonte propuesto de financiación del 1% del PIB para 2030 está todavía muy alejado de la media europea, sobre todo si tenemos en cuenta el deterioro sufrido en la última década y los retos a afrontar», afirman Encina González Martínez y Francisco Ramos Pardo, de la Secretaría de Universidad e Investigación de la Federación Estatal de Enseñanza de CCOO.

Por tanto, las expectativas para que las cosas cambien están de capa caída. La precariedad en la contratación, por mucho que cambien las definiciones de los diferentes puestos laborales en la universidad, seguirá existiendo mientras no se financie de forma suficiente a las universidades.

«La estabilización no pasa solamente por reestablecer el cursus honorum universitario, sino por dotar de garantías económicas a las universidades para poder establecer contratos posdoctorales que cuenten con expectativas de progreso en el sistema universitario», afirma Diego Gibanel Faro, director de Comunicación la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas (CREUP).

Además, la nueva figura del profesorado sustituto puede ser una nueva fuente de precariedad y corre el riesgo de ser el nuevo «falso asociado», denuncia las fuentes consultadas. Las universidades pueden utilizar esta figura para sustituir personal a tiempo completo consolidado por personal «más barato». Para que no ocurra, el personal sustituto debería tener el mismo nivel que el sustituido.

Sin la comunidad estudiantil

Es una ley que se ha tramitado por el procedimiento de urgencia, lo que ha supuesto un recorte en los trámites participativos. Esto ha resultado en que las mayorías de las demandas no hayan sido incorporadas, como se puede ver en el posicionamiento sobre la ley que ha tenido la Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Pública. «Una de las grandes reivindicaciones del estudiantado era tener más peso en los

órganos de gobierno de la Universidad y esta petición no ha sido escuchada», afirma Germán Antón—Trugeda, secretario y responsable de Educación y Cultura del Consejo de la Juventud de España (CJE).

El estudiantado ha sido deliberadamente apartado de las negociaciones. No se han atendido las demandas en la elaboración del anteproyecto, tampoco se incorporaron las necesidades de los órganos de representación estudiantil cuando fueron propuestos al Ministerio, y ni siquiera se han incluido en las enmiendas propuestas a la LOSU en estos últimos meses. Así, esta Ley llega siendo «ajena a nuestra realidad, una nueva legislación de despacho que no baja a la tierra y que hace oídos sordos ante los problemas que vivimos cada día en las aulas», destaca Gibanel. Asimismo, sostiene que es común escuchar cómo se recuerda una y otra vez que «el estudiantado es el centro de la universidad», pero es imposible conseguir que los estudiantes «tengan sentimiento de pertenencia o quieran mantener activa la vida universitaria si no se les escucha, si sus propuestas son permanentemente criticadas o rechazadas», añade. «El futuro de nuestras universidades pasa por entender que no es posible gobernar para el estudiantado sin el estudiantado. Los espacios de gestión, de decisión, no son una propiedad de los docentes que deban ser “cedidas” al estudiantado, sino que pertenecen a la universidad como comunidad, un grupo numeroso del que los y las estudiantes constituyen la mayor parte», denuncia desde la coordinadora.

Rectorado endogámico

La LOSU modifica los requisitos para ser rector, elimina lo que se establece que se tiene que ser catedrático y abre la posibilidad de que lo sea personal laboral y no sólo funcionario. abril Abadín destaca que lo relevante es que «su elección va seguir haciéndose por sufragio corporativo interno, es decir va a seguir siendo endogámica y no por concurso de méritos —entre otros los de gestión—», lo que seguirá manteniendo a la institución alejada de los modelos de éxito comparables. Al ser la elección necesariamente interna (imposible que un académico extranjero o de otra universidad española pueda ser designado rector) se compromete la internacionalidad, además de la eficiencia, de la institución. Tone from the top, dicen los anglosajones, ‘¡si la máxima autoridad es obligadamente endogámica, cómo va a ser internacional la institución!’, se pregunta. Además, alerta de que es muy grave que el proyecto no de opciones de nuevos modelos de gobernanza y designación del rector, ni aunque las propias universidades en el ejercicio de su autonomía quisieran optar por ello, con lo cual “condena el sistema universitario público a una uniformización que lleva inevitablemente a la pérdida de calidad”, añade.

¿Cómo resolver los graves problemas que afectan al sistema universitario español?

Las críticas posicionan a la LOSU como una oportunidad desperdiciada para hacer cualquier cambio sustancial en el sistema universitario, por tanto, los retos pendientes para no hacerse trampas al solitario radican en aprobar el estatuto del personal docente e investigador en el plazo dispuesto por la ley. Pero esto no es lo único, “es necesario seguir reformando las universidades, dando más voz y voto al estudiantado, que no deja de ser el centro de la comunidad universitaria. Que las reformas sean eficazmente implementadas, resultando en espacios universitarios inclusivos, accesibles y de calidad”, destacan desde el CJE.

Desde CCOO creen que la LOSU, en general, supone un marco bienintencionado que marca algunas líneas y objetivos a perseguir. El problema, según el sindicato, es que, en muchos temas, no regula unos mínimos comunes, y depende de las CCAA y las universidades si estos se desarrollan y hacen realidad, o no. Algunos de ellos son: el rejuvenecimiento de las plantillas, a través de la mejora de las condiciones laborales, los procesos de acreditación y el incentivo de las jubilaciones; incremento de la financiación basal de la investigación; un sistema de acreditación del PDI más transparente y consensuado; planes de igualdad y reducción de la brecha de género; modificación y actualización de los convenios colectivos; negociación, desarrollo y establecimiento de una carrera profesional vertical y horizontal para PDI y PTGAS; la creación de una Mesa Sectorial de Universidades que pueda negociar las condiciones laborales del personal de las universidades (entre otras, el futuro Estatuto del PDI).