



ÍNDICE

[Educación publicará los modelos de la nueva EBAU y la guía de corrección "con suficiente antelación" a comienzo de curso](#) **EUROPA PRESS**

[La falta de educación emprendedora, un freno para el crecimiento de la economía](#) **EL PAÍS**

[Más de 30 personalidades de la cultura, ciencia y el deporte se adhieren al 'Manifiesto por la informática en España'](#) **ABC**

[Bildarratz llama a "dejar de confundir" sobre la Ley de Educación y reitera que "no se eliminarán" los modelos lingüísticos](#) **DEIA**

[Diecisiete institutos de Valencia y Alicante inician una campaña contra el exceso de burocracia en las aulas](#) **LEVANTE**

[Diseño Universal para el Aprendizaje, o por qué entender la educación de otra manera](#) **EL PAÍS**

[Este lunes se abre el plazo para solicitar la ayuda universal de 400 euros: ¿qué alumnos pueden recibir la nueva beca?](#) **LA RAZÓN**

[Casi 10.000 alumnos de 17 años abandonan los estudios en Cataluña año tras año](#) **EL DEBATE**

[Madrid y Galicia son las únicas comunidades autónomas que prohíben el uso de teléfonos móviles en los colegios](#) **EUROPA PRESS**

[Colegios para ricos, colegios para pobres](#) **ELDIARIO.es**

[Tirón de orejas de un órgano consultivo: la FP dual se atasca en España](#) **EL DEBATE**

[La EBAU de 2023 comenzará el 5 de junio en España con las pruebas de Madrid, Cantabria, Murcia y La Rioja](#) **E. PRESS**

[Los sindicatos exigen el cese del consejero de Educación y convocan a una manifestación el 24 de mayo](#) **DIARIO DE NAVARRA**

[Un ejemplo de inclusión en un barrio de migrantes en Vitoria](#) **EL PAÍS**

[La escuela vasca comienza a corregir la segregación del alumnado desfavorecido](#) **DEIA**

[Los jóvenes no creen en la Universidad](#) **EL DEBATE**

[El Gobierno aprueba 566 millones de euros para educación inclusiva, formación en robótica o libros de texto](#) **E. PRESS**

[Un proyecto en 500 escuelas de toda España busca frenar el aumento de trastornos mentales en adolescentes](#) **EL CORREO GALLEGO**

[Si hay calor extremo los niños podrán salir del colegio a las 12.00 horas](#) **EL CORREO de Andalucía**

[Cuarenta investigadores advierten que España recaba datos educativos a gran escala, pero no los usa](#) **EL PAÍS**

[Cerca de 300 orientadores denuncian continuos retrasos para valorar a los alumnos](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[La conducta suicida ya es el principal motivo de petición de ayuda de los menores](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Educación destina cinco millones de euros a las CCAA para el "bienestar emocional" de la comunidad educativa](#) **EUROPA PRESS**

[Más prácticas, más alumnos y más empresas: así se implantará la nueva Formación Profesional](#) **EL PAÍS**

[Más de 550 docentes de FP se dieron cita en el 9º Congreso de FPEmpresa y CaixaBank Dualiza celebrado en Santiago](#) **EUROPA PRESS**

[¿Cómo afecta ChatGPT a la enseñanza de lenguas aplicadas, traducción y edición de textos?](#) **THE CONVERSATION**

[Ecologías de aprendizaje: nuestra manera de aprender a cualquier edad y en cualquier contexto](#) **THE CONVERSATION**

[Lo que la inteligencia artificial nos enseña sobre qué es realmente la inteligencia](#) **THE CONVERSATION**

[La defensa de las humanidades reúne a más de 600 docentes y expertos de España e Iberoamérica](#) **MAGISTERIO**

[Profesores se entrenan con la inteligencia artificial para comunicar mejor en clase](#) **MAGISTERIO**

[Casi uno de cada cuatro trabajadores en activo tiene estudios de FP](#) **MAGISTERIO**

[Principio de realismo](#) **MAGISTERIO**

[Orientaciones para mejorar la convivencia](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Juan Carlos Torrego: "Debería haber una coordinación de convivencia, con una cierta liberación horaria"](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Políticas neoliberales en educación: el caso de la Formación Profesional Dual](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

[Ruíz: «En el aula es necesario trabajar la actitud de asombro en lo cotidiano y potenciar la curiosidad como elemento vehicular del interés de nuestros alumnos»](#) **CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA**

Educación publicará los modelos de la nueva EBAU y la guía de corrección "con suficiente antelación" a comienzo de curso

MADRID, 5 May. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional tiene prevista la publicación de los modelos de examen de la nueva Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) y las guías de corrección, junto con los marcos de evaluación, "con suficiente antelación al comienzo del primer curso en el que se aplicará este modelo", que se irá aplicando de manera transitoria desde junio de 2024 hasta su entrada en vigor en 2028.

De esta forma, según señala el Gobierno en una respuesta parlamentaria registrada en el Congreso de los Diputados, recogida por Europa Press, la comunidad educativa y, en particular, el alumnado y el profesorado directamente implicado en esta evaluación, contarán "con orientaciones al efecto" con "suficiente antelación".

En este contexto, el Ejecutivo, que ha respondido al Grupo Vox sobre varias cuestiones relacionadas con la prueba de acceso a la Universidad, precisa que será "la primera vez" que se ofrezcan modelos de pruebas y guías de corrección y codificación desde el Ministerio de Educación, ya que hasta el momento se publicaban modelos diferentes en cada una de las Universidades y/o Administraciones educativas.

Respecto al motivo que llevó al Ministerio a descartar la prueba de madurez académica que inicialmente pretendía introducir en la nueva EBAU, justifica que "se ha considerado conveniente disponer de un mayor margen temporal para el análisis y adaptación progresiva de la prueba al nuevo modelo curricular, para evitar los desfases entre los modos de enseñar y aprender y los modos de evaluar, hasta que el profesorado y el alumnado vayan adquiriendo más experiencia en su implementación".

Así, el Gobierno defiende que la aplicación efectiva del modelo competencial "comporta una nueva forma de abordar el currículo, nuevas formas de enseñar y aprender, nuevas metodologías y nuevas formas de evaluar al alumnado", por lo que considera "imprescindible que se produzca, en paralelo, una adecuada correspondencia entre la manera de enseñar y aprender y su evaluación".

Con el fin de validar la adaptación del alumnado y del profesorado al modelo competencial previsto por la LOMLOE, así como la propuesta de ampliación de tiempos dedicados a cada prueba, el pasado 14 marzo se realizó una prueba piloto con la participación de 50 grupos de alumnado, de 50 centros de 10 Comunidades Autónomas, además de las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla.

En este sentido, asegura que el análisis de este piloto y de la fiabilidad de la corrección de las pruebas "permitirá tomar decisiones que orientarán la elaboración de modelos y guías de corrección y codificación para cada una de las materias". Por último, el Gobierno recalca que, a pesar de "no poder existir" una prueba de acceso a la Universidad única para toda España, trabaja para "lograr que exista una armonización" de las pruebas realizadas en las distintas comunidades autónomas y asegurar que las pruebas sean "efectivamente equiparables entre los distintos territorios".

0,25 PUNTOS MENOS POR ERROR ORTOGRÁFICO

Las guías de corrección de los exámenes piloto de la nueva EBAU, publicadas por el Ministerio de Educación, reflejan que la prueba descontará 0,25 puntos por cada error ortográfico y las tildes contarán como media falta. Así, en la guía correspondiente a la prueba de Lengua Castellana y Literatura, se indica que "la calificación de cada ejercicio será siempre 0, 0,25, 0,5, 0,75, 1, 1,25, 1,5, 1,75, 2, 2,25 o 2,5 puntos, hasta un total de 10 puntos" y se especifica que se descontarán 0,25 puntos por cada error ortográfico; las tildes serán consideradas como media falta, y todos los demás casos (mayúsculas, extranjerismos, signos de exclamación e interrogación) se computarán como una falta. Además, los errores repetidos solo descontarán una vez.

Asimismo, en la guía se propone que, cuando la respuesta del alumno sea mejorable o contenga errores, se califique con una puntuación de 0,25, por ejemplo, ante la pregunta de elaborar un texto expositivo-argumentativo, aunque la presentación no se ajuste "en absoluto al formato propuesto", tenga "una extensión inferior a la requerida", no se ajuste al tema o contenga "vocabulario inadecuado, insuficiente" y con "abundantes errores gramaticales". En suma, la guía señala que "se tenderá a una valoración conjunta positiva siempre que el texto tenga unos mínimos de coherencia y cohesión, así como una cierta corrección expresiva".

Por otro lado, en la guía para el examen de Matemáticas, se indica en una 'nota general' que "no se ha contemplado la calificación 0" pero que, "si la respuesta no cumple los requisitos propios del nivel 'Mejorable', o es una respuesta en blanco, la calificación en ese apartado será de 0 puntos". En este examen se permite al alumno emplear "cualquier tipo de calculadora, siempre que no disponga de conexión a Internet ni posibilidad de transmisión de datos".

También en el examen de Filosofía se propone a los examinadores que puntúen con 0,25 las respuestas de los alumnos aunque no sean del todo correctas. Por ejemplo, en un ejercicio en el que se pide al estudiante una reflexión a partir de un texto filosófico, se propone puntuar con 0,25 a aquellos alumnos que presentan "falta de



coherencia argumentativa o no utilizan adecuadamente el vocabulario filosófico" o que no aportan "ejemplos pertinentes".

EL PAIS

La falta de educación emprendedora, un freno para el crecimiento de la economía

Las competencias en emprendimiento han de cultivarse desde los primeros niveles educativos y de forma transversal. Habilidades como la creatividad, el trabajo en equipo o la perseverancia son esenciales

NACHO MENESES. Madrid - 05 MAY 2023

La competencia emprendedora ha formado parte de las tres últimas leyes educativas aprobadas en España: primero con la LOE, en 2006; luego con la LOMCE, en 2013; y muy recientemente con la LOMLOE. Ya en el año 2000, el Acuerdo de Lisboa la incluía como objetivo educativo "para regenerar todo el sistema económico y contribuir al desarrollo de la sociedad europea", recuerda Margarita Núñez, profesora investigadora del Departamento de Dirección de Empresa de ESIC. Y aunque el emprendimiento, a juicio de académicos y legisladores, es vital para el futuro bienestar económico de los países, los datos revelen lo difícil que resulta en España asimilar un cambio de cultura que ya llega tarde: convertirse en funcionario continúa siendo la primera opción laboral en todos los tramos de edad, y la tasa de emprendimiento en España se queda en un 6 %, por detrás de la media europea y muy por debajo de países como Gran Bretaña (casi un 13 %); Holanda (12,5 %); Francia o Alemania (9 %), según el *Monitor de Emprendimiento Global (GEM) 2022-23*.

Al analizar el caso español, este informe arroja dos conclusiones en apariencia contradictorias: "En educación universitaria estamos bien posicionados, con una puntuación bastante alta; pero estamos muy por debajo en educación emprendedora en la escuela (puesto 18 de 22). Hay una percepción social muy baja de lo que es la figura del empresario", afirma Núñez. La tendencia, no obstante, parece ir en la dirección correcta: puede que ser funcionario sea la opción preferida, pero lo es mucho más para los mayores de 45 años (68 %) que para los jóvenes entre 18 y 24 (44 %). Según un reciente estudio de la Confederación Española de Asociaciones de Jóvenes Empresarios (CEAJE), el 30 % de los españoles quiere emprender a medio plazo (entre uno y cinco años), en un ranking que encabeza Andalucía (donde cuatro de cada 10 manifiesta interés por emprender), seguida de Madrid y Cataluña.

Educación en emprendimiento

"Considero que en España, así como en gran parte de Europa, se sigue viendo el emprendimiento como una fórmula mágica para reducir el desempleo juvenil. Creemos que con incorporar una asignatura de emprendimiento, educación financiera o creación de empresas, la vena emprendedora se encenderá en todos nosotros [y no es así]", sostiene Ainhoa Zamora, codirectora del grado LEINN (Liderazgo Emprendedor e Innovación), impulsado por TeamLabs y la Universidad de Mondragón. De emprendimiento saben mucho sus estudiantes, que desde el primer año crean una empresa real formando equipos, contactan con clientes reales, aprenden de sus errores y facturan un dinero que, además, les permitirá costearse, desde el segundo año, las distintas estancias en el extranjero que incluye su programa educativo.

Todo ello parte de una visión de lo que es la educación emprendedora que, advierte Zamora, puede no coincidir con la idea más generalizada: "Para nosotros, no hay una única manera de aprender a emprender, y por eso no puede haber una única manera de desarrollar ese conocimiento bajo un manual o asignatura específica". "Hablar de educación emprendedora", continúa, "es hacerlo de una serie de competencias, habilidades, formas de pensar y de actuar que nos capacitan para ser quienes queremos ser en nuestras vidas, más allá de la creación de una empresa o el liderazgo de un departamento concreto (que también)". Se trata, por encima de cualquier otra cosa, "de emprender para aprender, que no de aprender a emprender. El matiz parece pequeño, pero no lo es".

Competencias desde pequeños

¿Cuándo sería más conveniente empezar a formar en emprendimiento? Para Zamora, debería empezar a trabajarse en los primeros niveles educativos, "pero no con un prisma meramente empresarial, sino con el foco puesto en promover el hambre por el aprendizaje desde pequeños"; una afirmación con la que Núñez coincide plenamente: "En Primaria lo importante es trabajar las actitudes de emprendimiento, sobre todo aquellas que llevan a entender lo que es trabajar en equipo, tomar ciertos riesgos, asumir algunos roles de liderazgo, la inteligencia emocional, la proactividad y, sobre todo, la creatividad y la innovación". Competencias y habilidades blandas a las que hay que sumar otras no menos importantes como la capacidad de entender el error, la gestión de la frustración y la perseverancia. "El miedo al error es una importante barrera para el

espíritu emprendedor, como lo puede ser la llamada autoeficiencia, que es la percepción que tiene cada uno de su capacidad para lograr hacer cosas”, añade.

La naturaleza de la formación cambiará con el transcurso de los distintos niveles educativos, e irá incorporando conocimientos más técnicos de gestión, gestión de proyectos, presupuestos o eficiencia. “Para mí, [una educación emprendedora] debe incluir un conocimiento básico financiero: entender lo que es una cuenta de resultados o un análisis de *cash flow* (entrada de ingresos y gastos), porque muchas de las *startups* que empiezan se dan cuenta al poco tiempo de que se han quedado sin efectivo, y a lo mejor no pueden pagar la luz ni sus sueldos”, apunta Jesús Tapia, responsable de la aceleradora de la escuela de negocios ISDI. “Pero también ha de manejar metodologías de innovación fundamentales como el *design thinking* (pensamiento de diseño) o *lean startup*, que básicamente consiste en que, cuando lanzas una idea, diseñes experimentos para probar las hipótesis de negocio que has establecido”.

La educación emprendedora, insiste Tapia, ha de incluir conceptos que van desde lo micro hasta lo macroeconómico, con conocimientos que permiten analizar todo un sector o una compañía, estudiando tanto las debilidades y las amenazas como las fortalezas y las oportunidades: es lo que se conoce como DAFO; e incluso otros aspectos que van desde lo político, social y económico a lo tecnológico, lo legal y el entorno. Y, por supuesto, todo un conjunto de habilidades blandas como las ya mencionadas anteriormente, sin olvidar “aspectos como la empatía, la escucha activa, la lucha de los egos (el saber trabajar desde la humildad) y la capacidad de trabajar en un equipo de emprendedores, porque nunca se debería emprender solo: aunque tengas una idea, has de rodearte de gente que te ayude a implementarla”, esgrime. Para Zamora, “la oportunidad pasa por generar comunidades de aprendizaje y trabajar con aquellos que sean complementarios a ti, no que tú tengas que saber de todo”.

Ese espíritu colaborativo impregna también algunas de las iniciativas que desarrollan estas escuelas de emprendimiento. Así, TeamLabs ha venido colaborando con numerosos colegios e institutos, acercándoles talleres y charlas inspiracionales que tienen como objetivo trabajar metodologías de innovación y creatividad con sus alumnos. Algo parecido a lo que, desde el ámbito de la Formación Profesional, hace FP Pro: “Visitamos centros de enseñanza secundaria a los que acudimos para presentar talleres y casos reales de emprendimiento, dando protagonismo a la FP, porque es un itinerario perfecto para emprender”, añade José Amador Sancho, CLO y fundador. “Disponemos además de pequeñas aceleradoras en nuestros centros, donde los alumnos con proyectos viables se pueden alojar durante dos años, sufragando la escuela los gastos de estancia y las gestiones de apertura del negocio”.

Educación emprendedora, retos de futuro

¿Cuáles son los principales desafíos a los que se enfrenta la educación en emprendimiento? Para Zamora, el mayor de ellos pasa por entender que esta nunca debe concebirse como una única asignatura o como la salvación al desempleo juvenil, pero también por tener muy presente la importancia del aprendizaje en comunidad, algo que “forma parte de nuestro ADN. Tanto nuestros laboratorios como los equipos que los componen se insertan en una ciudad, y actúan como catalizadores de proyectos e iniciativas innovadoras que refuerzan el tejido social y empresarial allí donde están”.

Núñez, mientras, incide en la necesidad de mejorar la formación del profesorado que imparte asignaturas relacionadas con el emprendimiento, dotándoles de un mayor conocimiento y comprensión acerca de su papel como motor social y económico. “Es triste oír que la mayoría de nuestros jóvenes quieren ser funcionarios y tener un puesto de trabajo asegurado. Sabemos que eso no es posible, y que hace falta iniciativa para desarrollar y crear nuevas empresas; eso es el motor de la economía, de la innovación y del progreso de cualquier sociedad. Por lo tanto, necesitamos que estos profesores traigan referentes a las aulas e inspiren a los jóvenes”.

De Primaria a Secundaria, a la Formación Profesional o la universidad, porque no en vano la mayoría de ellas cuenta ya hoy con aulas y laboratorios de emprendimiento, y más allá, con la labor que realizan las aceleradoras en los distintos ecosistemas de emprendimiento. Entornos en los que, concluye Tapia, “hay que saber asesorar al emprendedor, sobre todo en los primeros años: asesoramiento, formación y acompañamiento, ayudándole a conectar con el ecosistema, con los inversores, los ángeles, los proveedores tecnológicos... Y que así puedan escalar sus ideas”.



Más de 30 personalidades de la cultura, ciencia y el deporte se adhieren al 'Manifiesto por la informática en España'

El objetivo es concienciar sobre la necesidad de incluir esta disciplina en el modelo educativo desde la infancia y a lo largo del currículo

S. S. 05/05/2023



La necesidad de incorporar la informática y las herramientas que ofrece en la educación desde la infancia, como en el resto de ciclos formativos, es un «factor clave para para una sociedad en la que la tecnología cambia constantemente cómo nos relacionamos, cómo trabajamos o cómo disfrutamos de nuestro ocio», afirman desde la ONG Code.org.

Junto a la Sociedad Científica Informática de España (SCIE), Informatics Europe, la Conferencia de Directores y Decanos de Ingeniería Informática (CODDii) y Ticjob, la ONG ha lanzado un manifiesto para concienciar a la sociedad española sobre la importancia de la inclusión de la informática en todo el sistema educativo español. Un manifiesto al que se han sumado ya más de 30 personalidades reconocidas en distintos campos del saber en nuestro país.

Profesionales del mundo de la cultura, el periodismo, la ciencia, la tecnología, la gastronomía o el deporte coinciden en la imperiosa necesidad de ampliar los conocimientos tecnológicos de los alumnos extendiendo la informática, incluyendo los lenguajes de programación y la lógica computacional en los planes docentes de todos los ciclos educativos.

El objetivo es capacitar a todos los niños y todas las niñas, no solo para que sean capaces de comprender mejor los dispositivos digitales y los sistemas informáticos, incluyendo la inteligencia artificial, cada vez más presentes en nuestras vidas, sino de crear ellos mismos productos digitales y desarrollos tecnológicos desde unas bases éticas y humanistas.

Para conseguir este objetivo, el manifiesto recoge tres reivindicaciones. Primero, que en la próxima reforma de la Ley de Educación se incluya la informática como asignatura troncal en todos los ciclos, desde Primaria hasta Bachillerato, y que las Comunidades Autónomas, dentro de sus competencias, profundicen en la incorporación de la informática en sus planes docentes. Segundo, que se garantice una suficiente dotación de recursos y de formación al profesorado para apoyarles en la transición hacia un sistema educativo adaptado a la era digital. Y tercero, el manifiesto apela al compromiso de los poderes públicos y del sector educativo para sensibilizar a la sociedad civil y, en especial, a las futuras generaciones para concienciarles de la importancia de crear y usar tecnología con impacto positivo.

30 personalidades de diferentes ámbitos sociales

Entre los profesionales que han sumado su firma y apoyo al manifiesto están los artistas Alex de La Iglesia, Eva Hache, Carolina Bang y Marisa González; los deportistas Álvaro Arbeloa y Jero García; los periodistas Sonsoles Ónega, Ana Pastor, Susanna Griso, Roberto Leal, Marta García Aller, Carlos Sobera, María José Navarro y Jaime García Cantero; divulgadores del ámbito científico como Patricia Heredia y Valeria Corrales, Susi Profe, Javier Santaolalla, Brais Moure, Miriam González, Carlos Azaustre, Gabriela González y personalidades de otros ámbitos como la política, la gastronomía, la moda o los esports como Eduardo Madina, Virginia Calvo, Manuel Domínguez Carrete, Andrea Tumbarello o Mónica Pérez Sobrino.

Todos ellos coinciden en el mensaje de que la integración de la informática, incluyendo la programación en el currículum educativo favorece que el alumnado sea sujeto activo de la revolución tecnológica, y no meros usuarios pasivos. La actual falta de recursos y de referentes femeninos es una realidad que frena a las clases más bajas y aleja a las niñas de la informática.

Por ello, conscientes de su influencia como líderes de opinión, al adherirse al manifiesto ponen en valor la oportunidad histórica que España tiene sobre la mesa para construir un futuro más igualitario en el que se impulse a las mujeres en carreras STEM y se reduzca la vulnerabilidad de las futuras generaciones ante la manipulación.

Un siglo dominado por las máquinas

El pasado mes de enero, Code.org desarrolló junto a Deloitte, un estudio para analizar el grado de implementación de las ciencias de la informática en la sociedad española. Del mismo se extrajo que, mientras el 50% de los colegios privados y el 32% de los concertados analizados forman en creación y uso de algoritmos, la oferta en el caso de las escuelas públicas se reduce hasta el 23%. Esto se traduce en que las clases más bajas ni siquiera han entrado en contacto con la disciplina hasta la Secundaria.

Preguntados por su integración en los planes docentes, un 90% de los encuestados por Code.org y Deloitte están de acuerdo en que se incluya la formación informática en Secundaria de forma obligatoria y un 67% en Primaria. Respecto a los jóvenes, un 80% están a favor de aprenderlas.

Porque el problema de retrasar esta inclusión de la informática en la formación reglada hace que la brecha entre la evolución tecnológica y la capacidad de absorber esos avances sea cada vez mayor.

Bildarratz llama a "dejar de confundir" sobre la Ley de Educación y reitera que "no se eliminarán" los modelos lingüísticos

El consejero responde en el Parlamento Vasco a las críticas de PP+Cs reprochando a este grupo que "se empeñe una y otra vez en ir hacia atrás"

NTM / EP. 05-05-23

El consejero de Educación, Jokin Bildarratz, ha hecho un llamamiento a "dejar de confundir" a la ciudadanía en torno al proyecto de la nueva Ley de Educación, sobre el que ha subrayado que "no va a suponer la eliminación de los modelos lingüísticos actuales".

Bildarratz ha respondido este viernes, en el pleno de control del Parlamento Vasco, a una pregunta de PP+Cs sobre la "compatibilidad" de este proyecto con el actual sistema de modelos lingüísticos, integrado por los modelos 'D' --en euskera, con el castellano como asignatura--, 'B' --bilingüe-- y 'A' --en castellano, con el euskera como asignatura--.

El parlamentario Jose Manuel Gil ha denunciado que el actual proyecto de ley es "el más rupturista que ha habido", y que incide en un sistema en el que "el derecho a estudiar en castellano ya se lo habían cargado de facto en la práctica totalidad de la red pública".

"NO HAY DEBATE"

El consejero ha ironizado sobre la "preocupación crónica" de Gil sobre el modelo 'A', pese a que "no hay debate en torno a este tema ni la sociedad lo percibe como un problema".

Bildarratz ha asegurado que la nueva ley "no va a suponer la eliminación de los modelos lingüísticos actuales". Además, ha reiterado que de las 11.969 matriculaciones para el próximo curso, solo 190 han sido en el modelo 'A'.

El consejero ha recordado que en un debate monográfico celebrado en el Parlamento el 22 de octubre del 2018 se alcanzó un acuerdo del que el PP "formó parte" junto al PNV y el PSE-EE. Bildarratz ha indicado que dicho acuerdo se aludía textualmente al "proyecto lingüístico del centro educativo y el enfoque metodológico" como elementos "fundamentales para impulsar un sistema plurilingüe que tenga al euskera como eje".

INCLUSIÓN E INNOVACIÓN

"Eso es lo que ustedes firmaron y eso es lo que acordamos", ha añadido. El consejero ha subrayado que el sistema educativo plurilingüe "debe estar fundamentado en la calidad, equidad, inclusión e innovación, para que tomando el euskera y la cultura vasca como ejes, facilite la adquisición de una competencia avanzada en las dos lenguas oficiales".

Bildarratz, que ha lamentado que el PP+Cs "se empeña una y otra vez en ir hacia atrás", ha llamado a "dejar de confundir a la ciudadanía" y a "trabajar por la educación".

www.levante-emv.com
Levante
EL MERCANTIL VALENCIANO

Diecisiete institutos de Valencia y Alicante inician una campaña contra el exceso de burocracia en las aulas

Los docentes se han concentrado frente a los centros y han comenzado una recogida de firmas para conseguir el apoyo de más colegios e institutos | Educación asegura que estudiará realizar un informe anual y no varios cada tres meses

Gonzalo Sánchez. València 05-05-23

Papeleo, papeleo y más papeleo. Papeleo digital, informes cuantitativos (las notas) y cualitativos (la evolución en clase) de cada alumno de una clase de 30 chavales en la ESO. Papeleo para informar a cinco administraciones, con sus cinco informes, antes de poder tratar a un chaval con un trastorno mental o problemas graves de conducta.

Es el día a día de muchos docentes y orientadores de secundaria, y varios de los motivos por los que diecisiete institutos de Alicante y Valencia han iniciado una campaña para que Conselleria de Educación alivie este exceso de burocracia. "Es todo tan farragoso que nos desborda, y sobre todo nos quita mucho tiempo para prepararnos las clases y estar a nuestra labor que es educar", explica Francisco Gimeno, profesor de historia de un instituto de Elx.

El tema sobrevuela los centros desde hace una década, pero hasta ahora nunca se había articulado una protesta. La reivindicación nació de los institutos, que por redes sociales comenzaron a crecer y ahora han iniciado una recogida de firmas para que más centros hagan fuerza por esta causa.



Los sindicatos recogieron el cable, y el pasado mes de marzo presentaron las reivindicaciones de los centros a Conselleria de Educación. Lo hicieron en un acto para nada usual, ya que no es común que todos los sindicatos educativos se unan y remen a la vez por una medida.

Los docentes protestan por "el deterioro constante de la enseñanza pública, acompañado por un aumento de las tareas burocráticas", y piden la reducción de las mismas, además de una bajada de ratios y más horas de tutoría para poder atender a las familias. "Es una reivindicación que al final está ligada a la bajada de ratios y la mejora de la educación pública", cuenta Gimeno. Añade, además, que a pesar de que la reivindicación nace de los institutos, la realidad es aplicable también a Escuelas Oficiales de Idiomas o colegios.

El secretario autonómico de Educación, Miguel Soler, explica que ya están trabajando en mejorar esta situación, y está sobre la mesa la propuesta de hacer una evaluación a final de curso en lugar de hacer evaluaciones trimestrales, lo que ahorraría mucho trabajo a los docentes. Soler, de hecho, apunta que ya están preparando una normativa que para simplificar y agilizar la burocracia.

Educación también recuerda que, con la nueva orden de plantillas publicada recientemente, se incrementarán las horas de dedicación que tienen los equipos directivos a estas tareas de coordinación de los centros, por el momento en Infantil y Primaria. De hecho, Soler asegura que "la simplificación de tareas ya se está aplicando este curso en los colegios".

Informes de los informes

La nueva ley educativa (Lomloe) que entró en vigor el pasado mes de agosto y supone reformular de cero la forma de dar clase en los colegios ha sido "la gota que ha colmado el vaso". El texto cambia, literalmente, la forma de aprender, y trae novedades como informes cualitativos de cada uno de los alumnos en el aula. Hasta ahora solo se hacían cuantitativos -es decir, las notas numéricas-, pero ahora el profesorado tendrá que valorar también el esfuerzo del alumno, el rendimiento, la atención y comportamiento en clase y su mejoría (cualitativo).

Para Gimeno "esta ley está muy bien, pero no la podemos asumir en clases que tienen más de 30 alumnos, es muchísimo trabajo hacer dos informes individualizados de cada uno en cada evaluación y eso se notará en la calidad educativa", explica. Es más, critica que "no tiene mucho sentido hacer un informe cualitativo de un chaval que acabas de conocer hace tres meses", apunta.

EL PAIS **OPINIÓN**

Diseño Universal para el Aprendizaje, o por qué entender la educación de otra manera

El DUA es una aportación crucial frente a la injusticia social de todos los tipos de barrera de partida que han sufrido históricamente muchos alumnos por motivos como su origen, discapacidad o lengua

ALBANO DE ALONSO PAZ. 06 MAY 2023

En la isla donde vivo hay un sendero de los sentidos: un recorrido natural en un parque rural, rodeado de laurisilva y construido en la mayor parte de su recorrido también para personas con movilidad reducida, además de otras diversidades.

Pero no solo eso: en el sendero de los sentidos la experiencia de aprender se vuelve plena. Se invita al visitante a escuchar el sonido de la naturaleza, palpar la corteza del tronco de los árboles y leer en distintos lenguajes los significados que resuenan en este incomparable paraje enclavado en el corazón insular.

Allí voy en ocasiones con mis hijos y, cada uno, con sus particularidades, reconoce el haz y el envés de cada segmento de pequeñas existencias vivas, tejidos de lo que llamamos biodiversidad. Y eso es lo importante: que cada uno lo experimenta de forma plena en su diferencia.

En una determinada forma de entender el mundo, muchas de estas diferencias se han quedado fuera de la comprensión y expresión de lo que nos rodea: en el acceso a bienes, servicios, recursos, cultura u órganos de poder. Y también de las posibilidades de aprendizaje.

Lejos de esa perspectiva inclusiva de la vida también se quedaba, hace más de sesenta años, la niña afroamericana Ruby Bridges. Imagino que muchos conocen su caso: con apenas seis años, desafió los privilegios de una parte del planeta al comenzar a ir a una escuela para blancos. En una entrevista concedida muchas décadas después al medio británico BBC, declaró lo siguiente al referirse a una de sus maestras en aquel nuevo colegio, la Sra. Henry: "Lo primero que pensé fue, '¡Es blanca!', porque nunca había tenido una profesora blanca y no sabía qué esperar."

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una aportación crucial a la injusticia social que ha supuesto la segregación, la invisibilización o la exclusión a lo largo de la historia, en razón de origen, discapacidad, barrera idiomática o cualquier otra condición de partida. No es una metodología, una técnica, una herramienta o un instrumento: es una forma de entender nuestras relaciones humanas, sociales, educativas y culturales

alineadas con los derechos humanos. Por eso, su introducción en la Lomloe está más que justificada, más allá del supuesto “dirigismo” metodológico, en donde muchos han querido encasillar las nuevas propuestas pedagógicas vigentes en materia de inclusión.

El DUA, las siglas con las que ya se conoce popularmente, viene anticipado en cierto modo desde el artículo 2 de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad —aprobada hace casi 20 años e incorporada al ordenamiento jurídico español—. Ahí ya se habla de “diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado”. *Nihil novum sub sole*, por lo tanto.

Dentro del contexto educativo, esta arquitectura escolar tampoco es novedosa. Si nos paramos a pensar, podemos encontrar signos de ella en muchos de los intentos que siempre realizamos para elaborar nuestros planteamientos didácticos o unidades de aprendizaje, de forma que lleguen a una mayor cantidad de alumnado y se incrementen sus posibilidades de éxito. Recuerdo, así, que durante lo peor de la pandemia ajustamos nuestros diseños a las dramáticas realidades emergentes. Intentamos, durante ese tiempo que nos sigue erizando la piel al removerlo, buscar muchas formas de presentar, representar o transmitir la información a nuestros chicos y chicas, así como de recibirla a través de múltiples formatos y soportes. Rompimos los límites ayudados por una desbordante digitalización en el tiempo en el que, de forma paradójica, más limitados nos hemos sentido en nuestra historia reciente.

En concreto, recuerdo que, en mis clases de Lengua, varié las formas de entrega de trabajos para, por ejemplo, evaluar la expresión oral. Una alumna con rasgos TEA, sin ir más lejos, se decantaba por no presentar sus exposiciones en vídeos, sino a través de *podcast*, con resultados muy buenos. Con un alumno migrante con escaso dominio del español, un curso después, trabajé la exposición oral en grupo a partir de obras literarias de su país, en su idioma, mientras utilizaba traductores digitales y los compañeros de su grupo le servían de soporte. Nadie en esos momentos me decía que ahí se anticipaban algunos principios del diseño universal pero, sin embargo, con estos sencillos gestos no se quedaron atrás. En cierta forma, estaba contribuyendo a universalizar el acceso a un derecho: el derecho a aprender.

El DUA no es un “negocio” para algunos, como se han llegado a referir algunos al hablar de él. Es una nueva forma de entender la educación que aglutina derechos, objetivos y principios vinculados al desarrollo y a los avances de nuestro tiempo, con el fin de rescatar a colectivos excluidos o segregados a lo largo de la historia. Da respuesta a la gran incógnita de esa educación inclusiva real que muchos ansiamos, al reformular el paradigma de calidad educativa según la noción de igualdad de oportunidades tal y como la entiende Naciones Unidas.

Tampoco es un “invento”, ni una pseudociencia: es un reto para transformar en la escuela lo que ya ha ido cambiando desde hace décadas en otras actividades humanas, sociales, laborales y culturales cercanas a nuestros entornos. Es una intervención sobre el medio y el engranaje, en este caso, curricular, lo que nos lleva a hablar de la necesidad de universalidad el diseño, como mantiene el National Center on Universal Design for Learning, “a través de propuestas flexibles que pueden personalizarse y ajustarse a las necesidades individuales”. Ese es su sentido.

El diseño de la enseñanza de manera universal ha sido aplicado con éxito desde hace años en contextos como, por ejemplo, New Brunswick, provincia canadiense que centra su modelo de inclusión total en el principio de la enseñanza diferenciada, un andamiaje multinivel que ofrece oportunidades de aprendizaje variadas en función de los perfiles de cada estudiante.

¿Qué queda mucho por recorrer para alcanzar etapas avanzadas en ese “sendero de los sentidos” que es el DUA? Claro que sí. Trabajar en el marco de la “ecología de la equidad” (así se refieren autores como Ainscow o Goldrick a la inclusión educativa) no es fácil, y más en un panorama complejo y de gran sobrecarga para los docentes. Pero, cuando sintamos que todo se hace cuesta arriba o cuando digamos que sí, que sabemos el qué, pero no el cómo, miremos a nuestro alrededor en nuestras aulas y pensemos cuántos pueden acceder al aprendizaje como experiencia plena y cuántos no por razones que les son ajenas, lo que los lleva a permanecer invisibles como la niña Ruby Bridges. Invisibles solo porque alguien, una vez, entendió la educación de otra manera.

Albano de Alonso Paz es profesor de Lengua Castellana y Literatura. Miembro del Colectivo DIME de Docentes por la Inclusión y la Mejora Educativa.



Este lunes se abre el plazo para solicitar la ayuda universal de 400 euros: ¿qué alumnos pueden recibir la nueva beca?

Se trata de una de las principales novedades de la convocatoria de becas, ayudas y subsidios para el curso 2023-2024. Te damos todos los detalles.

REDACCIÓN SOCIEDAD. 06.05.2023



El lunes se abre el plazo para solicitar la nueva ayuda universal de 400 euros para familias con hijos que necesitan apoyo educativo, cuya concesión no atenderá a la renta ni al patrimonio familiar. Esta cuantía de 400 euros es una de las principales novedades de la convocatoria de becas, ayudas y subsidios para el curso 2023-2024, que estará abierta hasta el próximo 20 de septiembre.

Dicha ayuda se justifica por el hecho de que las familias con hijos o hijas que tienen estas necesidades asumen unos costes adicionales muy significativos para atenderles. El Ministerio de Educación calcula que serán más de 240.000 beneficiarios, informa Efe. Las personas que se acojan a ellas deben presentar una necesidad específica de apoyo educativo derivado de alguna de las siguientes situaciones: discapacidad; trastorno grave de conducta o de la comunicación y del lenguaje; trastorno del espectro autista y altas capacidades.

Los estudios para los que se puede solicitar son Infantil; Primaria; Secundaria; Bachillerato; Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior; Enseñanzas artísticas profesionales; Formación Profesional de Grado Básico; Programas de formación para la transición a la vida adulta y otros programas formativos de FP. A partir del próximo lunes, también se pueden solicitar una o varias ayudas directas (por ejemplo, transporte, residencia, comedor, etc.), cuyas cantidades son las siguientes:

Enseñanza. Si estudias en centros privados no concertados. Es una ayuda compatible con todas las demás. Hasta 862 €

Transporte interurbano. Si el centro en el que estudias se encuentra en una localidad diferente a la de tu domicilio y justificas que lo necesitas por el tipo de discapacidad. Es incompatible con el transporte urbano y el de fin de semana. Hasta 617 €

Comedor escolar. Si acreditas que comes en el centro. Hasta 574 €

Residencia escolar. Si acreditas que haces uso de este servicio. Es una ayuda incompatible con las de comedor y de transporte interurbano y urbano, pero no con la de transporte para fin de semana. Hasta 1.795 €

Transporte fin de semana. Transporte para traslado de fin de semana de alumnos internos en centros de educación especial. Es incompatible con el transporte interurbano y el transporte urbano. Hasta 442 €

Transporte urbano. Si justificas que lo necesitas por el tipo de discapacidad y la distancia entre tu casa y el centro. Es incompatible con el transporte interurbano y el transporte de fin de semana. Hasta 308 €

Libros y material didáctico. Según los estudios que vayas a cursar existe una cantidad fija. 105 € - 204 €

Reeducación pedagógica. Si justificas que la necesitas y que no la puedes recibir en tu centro educativo. Hasta 913 €

Reeducación del lenguaje. Si justificas que la necesitas y que no la puedes recibir en tu centro educativo. Hasta 913 €

Por otro lado, en la convocatoria 2023/24 habrá dos tipos de subsidios, para los que no se requerirá cumplir requisitos económicos:

Subsidio para familias numerosas

Comedor escolar. Si acreditas que comes en el centro. Hasta 574 €

Transporte interurbano. Si el centro en el que estudias se encuentra en una localidad diferente a la de tu domicilio. Hasta 617 €

Transporte Urbano. Si justificas que lo necesitas por el tipo de discapacidad y la distancia entre tu casa y el centro. Este subsidio es incompatible con el subsidio de transporte interurbano. Hasta 308 €

Subsidio para gastos adicionales de carácter general

Para todos los solicitantes que acrediten necesidad específica de apoyo educativo. 400 €

▣ EL DEBATE

Casi 10.000 alumnos de 17 años abandonan los estudios en Cataluña año tras año

La tasa de escolarización tras acabar la enseñanza obligatoria se situó en el curso 2019-2020 en el 86,3 % lo que significa que un 13,7 % decidió no continuar con sus estudios

Roberto Marbán. Madrid 06/05/2023

La transición de la etapa obligatoria (4º de la ESO) al Bachillerato o FP es uno de los momentos quizás más determinantes de la trayectoria escolar de los alumnos. En Cataluña, unos 10.000 jóvenes de 17 años dejan los estudios cada año, lo que provoca que seis de cada diez alumnos no tengan ni el bachillerato ni un ciclo medio de Formación Profesional, según la Fundación Jaume Bofill.

El (alto) abandono en esta etapa genera un proceso de desvinculación escolar que pone muy cuesta arriba que estos jóvenes se puedan reenganchar posteriormente al sistema educativo.

Cataluña se ha convertido en una de las comunidades autónomas de España que más alumnos ha perdido entre los 16 y los 17 años. Su tasa de escolarización a los 17 se colocó en el curso 2019-2020 en el 86,3 %. Por tanto, un 13,7 % decidió no continuar con sus estudios.

Solo Islas Baleares cuenta a día de hoy con una tasa de escolarización más baja en esa franja, con un 83,3 %. La mayor parte de las regiones españolas está por encima del 90 %, siendo el 97,5 % en el País Vasco y el 100 % en Navarra.

Costes para ellos y la sociedad

El estudio de la citada Fundación calcula que cada año, entre 8.840 y 9.905 jóvenes no continúan en las aulas más allá de 4º de la ESO. Unas cifras que se acaban sumando «al volumen creciente» de jóvenes que entre los 18 y los 24 años no alcanzan a tener estudios postobligatorios.

«Lo más grave es que se nos caen de las manos mientras están en el instituto», lamentaba el director de la Fundación Jaime Bofill, Ismael Palacín, durante la presentación del estudio *El abandono en 4º de ESO*.

El informe recuerda que la no continuidad educativa tras acabar la secundaria tiene «importantes costes personales para los jóvenes» pero también para «el conjunto de la sociedad», ya que ve «comprometida» su «capacidad para afrontar los restos del futuro».

El perfil

El trabajo concluye que el perfil mayoritario que más abandona los estudios una vez se finaliza la etapa obligatoria (4º de la ESO) son los chicos, de origen extranjero y en una situación de cierta vulnerabilidad. «La gran mayoría dejan de estudiar porque no tienen apoyo», añade el director de la Fundación Bofill.

De hecho, aquellos que viven en situaciones vulnerables rozaría el 30 % del abandono total, mientras que los que no lo están se sitúan en el 10 %. Por sexo, los hombres dejan los estudios tras finalizar la ESO 1,4 veces más. En el caso de las chicas, su índice es menor, pero hay diferencias entre extranjeras y nativas, con cifras de abandono del 21,2 % y el 8,4 %.

Por Abandono Educativo Prematuro (AEP) se entiende como aquellos chicos y chicas que, aun habiendo logrado titularse de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), no continúan sus estudios y abandonan sin completar el Bachillerato o Formación Profesional.

El AEP es uno de los principales desafíos que presenta el sistema educativo español, afectando en 2015 al 20 % de los jóvenes de entre 18 y 24 años. Para organismos internacionales como la Unión Europea o la OCDE, el AEP es el indicador más válido para medir y comparar el desempeño de los distintos países.

europapress.es

Madrid y Galicia son las únicas comunidades autónomas que prohíben el uso de teléfonos móviles en los colegios

MADRID, 7 May. (EUROPA PRESS) - La Comunidad de Madrid y Galicia son las únicas comunidades autónomas españolas que prohíben el uso de teléfonos móviles como mecanismo de comunicación en los colegios durante los periodos lectivos, mientras que en el resto de regiones son los centros los que limitan su uso. Así lo ha manifestado el Gobierno en un documento, recogido por Europa Press, registrado en el Congreso de los Diputados tras ser preguntado por el Grupo Vox sobre si tiene la intención de promover alguna iniciativa para que, de manera unificada en todo el territorio español, "se limite el uso de dispositivos móviles en los centros educativos".

En concreto, Galicia prohibió en el año 2015 el uso de móviles en los centros educativos, mientras que la Comunidad de Madrid lo prohibió en 2020. En el resto de las comunidades autónomas, el Ejecutivo explica es el centro el que "tiene la capacidad de decisión dentro del marco de su autonomía organizativa, pedagógica y de gestión".

Por otro lado, informa de que el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a través de las actuaciones del Instituto Nacional de Tecnologías y Formación del Profesorado (INTEF) en coordinación con la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD), el Instituto Nacional de Ciberseguridad de España (INCIBE) y en colaboración con las administraciones educativas de las comunidades autónomas, "desarrolla acciones de apoyo y orientación a docentes, familias y el propio alumnado en el uso de los recursos tecnológicos". Por su parte, el INTEF desarrolla distintas acciones para "ayudar a la comunidad educativa a conocer, promover y concienciarse sobre el buen uso de la tecnología, incluidos los dispositivos móviles, en entornos educativos por parte del alumnado y el profesorado".

En relación con el uso de las tecnologías digitales y la convivencia escolar, el Gobierno señala que, en el seno del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, se ha puesto en marcha el Grupo de Trabajo de Ciberconvivencia, coordinado por el INCIBE y el Ministerio de Educación, en el que participan, entre otros, las administraciones educativas, los sindicatos de personal docente y no docente, los representantes de asociaciones de familias y estudiantes.



Por último, recalca que la LOMLOE, la ley educativa conocida como 'Ley Celaá', a través del nuevo currículo educativo, insiste en "fomentar un uso crítico y consumo responsable de los medios digitales y, entre otras medidas, incorpora la figura del Coordinador de Bienestar y Protección en todos los centros educativos.

eldiario.es**OPINIÓN**

Colegios para ricos, colegios para pobres

Bajo el mantra de la cultura del esfuerzo y la meritocracia, el colegio privado reproduce un esquema empresarial en el que los niños no son alumnos sino clientes que deben obtener un producto útil y la mejor educación es la que solo unos pocos pueden pagar

Raquel Marcos Oliva. 07/05/2023

Esta semana, el Defensor del Pueblo de Navarra, Patxi Vera, advertía de que algunos centros educativos *podrían estar inflando la nota del alumnado de Bachillerato para facilitarles el acceso a la universidad*. El Defensor ha analizado las notas de los últimos seis cursos y ha señalado a los centros Miravalles-El Redín e Irabia-Izaga, relacionados con el Opus Dei, cuyo estudiantado ha obtenido las mejores notas medias de Navarra, sin que ello se haya reflejado en los resultados obtenidos en el EvAU, la prueba de acceso a la universidad. Este caso ejemplifica el gran mal del sistema educativo español: promete igualdad pero reproduce todas las desigualdades heredadas. Promovida por todos los gobiernos con la ayuda de la Iglesia y aceptada por familias de toda ideología, la desigualdad en la educación ha dividido a las escuelas en dos tipos: la pública, para pobres, y la concertada y privada, para ricos y aspirantes a serlo. Esto es especialmente visible en comunidades como Madrid, donde existe la clara intención de relegar la escuela pública a un papel residual, a una red de atención básica a familias de clases bajas, inmigrantes y alumnos con dificultades.

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre el curso escolar 2021/2022, en España hay 28.470 centros educativos, 19.155 públicos y 9.315 entre concertados y privados. A diferencia de países como Finlandia o Alemania, donde el 90% de los alumnos de secundaria acuden a la escuela pública, en España el porcentaje se reduce al 68% y los colegios reproducen y hasta amplían la desigualdad y las brechas de renta y clase social existentes. Sí, dos de cada tres alumnos en España van a un colegio público, pero en su mayoría son los hijos de familias de clase baja y media-baja. Un 26,8% de los estudiantes de centros públicos pertenecen a familias desfavorecidas y solo uno de cada 10 pertenece al 20% de la población con mayores ingresos, según los indicadores del informe PISA. Por el contrario, en los colegios privados no llegan al 2% los alumnos de familias desfavorecidas; el 56% son hijos de familias con un nivel socioeconómico alto. En la concertada, solo el 11% de los alumnos pertenecen a los grupos más vulnerables.

¿Qué obtienen las familias pagando un colegio concertado o privado? Mejores notas y buenos contactos, un combo que permitirá mejorar las expectativas laborales de los hijos. Bajo el mantra de la cultura del esfuerzo y la meritocracia, el colegio privado reproduce un esquema empresarial en el que los niños no son alumnos sino clientes que deben obtener un producto útil y la mejor educación es la que solo unos pocos pueden pagar. La escuela pública, que es la principal garante del derecho universal a la educación y el motor que mueve el ascensor social y la igualdad de oportunidades, se ve sacudida por el prejuicio de los padres y por el desvío de fondos públicos a la privada. Con todos los recursos a su disposición, la enseñanza privada acaba siendo, o bien excelente y carísima, o bien un coladero en el que el dinero asegura el futuro de los vástagos perezosos o escasos de capacidades. O ambas cosas. Todo a favor de familias pudientes que en ningún momento ven amenazados sus privilegios pero a las que tampoco les falta la correspondiente subvención estatal.

Mientras la enseñanza pública primaria y secundaria ha ido perdiendo recursos y profesorado, la escuela privada florece, favorecida por todos, aunque para ello tenga que amañar el partido, como parece que sucede en los centros navarros dirigidos por el Opus Dei. Si ya hay una relación evidente entre variables de clase, como la renta de las familias o su nivel educativo, y el rendimiento de los niños, los centros privados ayudan a que ese rendimiento sea aún mayor, aunque sea a costa de inflar un poco las notas. Así, un niño que es un mal estudiante tendrá un futuro u otro dependiendo de dónde se forme: el 56% de alumnos hijos de profesionales de clase media-alta con notas malas alcanzan la educación postobligatoria. Solo el 20% de los hijos de trabajadores con mal rendimiento escolar lo consiguen. A todo esto se une el sistema actual de acceso a la universidad, que premia sobre todo la trayectoria del alumnado en el bachillerato. Así, las plazas de las universidades públicas más demandadas se ven copadas por los alumnos procedentes de la enseñanza privada y concertada, con notas mucho más altas que los alumnos que vienen de la pública, por brillantes que sean. Es una partida que se juega con cartas marcadas desde el origen, en la que los alumnos de las clases más desfavorecidas tienen muy pocas posibilidades de ganar.

No es, pues, la cultura del esfuerzo, es la desigualdad. La escuela privada rema a favor de la perpetuación de las clases sociales y obstaculiza el salto de las más bajas a las medias o altas. En España, además, juega un papel prominente la Iglesia, en cuyas manos está buena parte de la educación concertada. Pero la gran barrera

para combatir la segregación escolar es la mentalidad de las propias familias de clase media, que aspiran a dar un futuro mejor a sus hijos y ven en la escuela concertada o privada el medio para conseguirlo.

Hay una solución obvia y es invertir en educación pública, gratuita y de calidad. Pero los gobiernos también deben asegurarse de que las escuelas privadas apliquen políticas de inclusión y equidad. Las dinámicas de la desigualdad solo se rompen con medidas como las implantadas en Bélgica, donde se imponen límites mínimos y máximos de alumnado vulnerable en cada centro. Dedicar las becas a quienes las necesitan y no a las clases altas, inspeccionar las notas de los colegios privados y concertados, reflexionar sobre el papel de la escuela concertada y de la Iglesia en la educación, diseñar un modelo de acceso a la universidad más igualitario y que no premie el estatus del alumno son otras opciones que deberían ponerse sobre la mesa.

La escuela pública, mixta, laica, igualitaria y de calidad es el pilar de una sociedad avanzada. A ella se deben destinar los recursos públicos y es la que debemos defender los ciudadanos de cualquier clase porque de ella depende el futuro.

EL DEBATE

Tirón de orejas de un órgano consultivo: la FP dual se atasca en España

Un informe del Consejo Económico y Social de España advierte que, pese a los aspavientos de Sánchez, los estudiantes de este modelo solo son un 3,7 % del total de los alumnos matriculados en la Formación Profesional

Roberto Marbán. Madrid 08/05/2023

El Gobierno de Pedro Sánchez y el Ministerio de Educación están intentando pasar de puntillas tras la publicación de un informe, hace ahora algo más de un mes, que lleva el título 'La Formación Dual en España: situación y perspectivas' y que fue presentado por el Consejo Económico y Social de España (CES), un órgano consultivo para el propio Ejecutivo.

El trabajo vuelve a poner sobre la mesa un viejo debate, el que enfrenta a la Formación Dual frente a la tradicional, pero es un mazazo tanto para la LOMLOE, la ley educativa aprobada por los socialistas, como para otra norma que emana de la anterior, la nueva ley de FP.

Para ello, desde Moncloa se han olvidado de los fracasos de ambas normativas y han aprovechado la precampaña electoral para las elecciones municipales y autonómicas para regar con millones a la FP provenientes de los fondos europeos, aunque CES concluye que algo está fallando.

Demoleedor informe

El Consejo Económico y Social de España (CES) ha advertido al Gobierno que los estudiantes de la FP dual alcanzaron en el curso 2020-21 los 37.841 alumnos, es decir, solo un 3,7 % del total de los alumnos matriculados en la Formación Profesional.

En el curso 2020-21, casi siete de cada diez personas matriculadas en FP dual lo estaban en Andalucía, Cataluña y Madrid

Aunque CES ha insistido que la FP dual «es la palanca» para que España «aborde los grandes retos» como la brecha de inclusión expresada a través del desempleo así como la brecha de productividad, innovación y competitividad, algo sigue fallando.

Por comunidades autónomas, la FP dual se concentra en pocos territorios, habiendo aumentado dicha concentración del alumnado desde el curso 2016-17. En el curso 2020-21, casi siete de cada diez personas matriculadas en FP dual lo estaban en Andalucía, Cataluña y Madrid.

Pese a los datos presentados, el CES observa «importantes lagunas» que existen sobre los datos, tales como el número y las características de las empresas formadoras, o la tasa de retención de los alumnos formados en ellas. Por ello, reclama en su informe la creación de un monitor estatal de la FP dual para realizar funciones de análisis estadístico, observatorio y seguimiento del sistema.

Más madera...y más millones

Tras tener conocimiento de este informe, Sánchez ha anunciado recientemente una inversión de 1.300 millones para «reforzar aún más» la Formación Profesional.

En un mitin desde Pamplona, el dirigente socialista prometió una dotación que va a permitir, ha explicado, «aumentar en 45.000 las aulas de FP bilingüe, para que haya 824 centros más de capacitación digital y para que haya 1.500 aulas de tecnología y emprendimiento para que nuestros chavales salgan con todas las cualificaciones para poder ser empleados y crear una empresa».

La nueva ley de FP

La nueva ley de la FP dice ser consciente de la necesidad de acercar la FP al mundo laboral, lo que permitiría a los estudiantes realizar gran parte de su formación en las empresas.

Ello ayudaría al estudiantado a conectar desde el primer momento con las tecnologías más novedosas utilizadas en la empresa, lo que revertirá en su cualificación profesional.



La norma contempla dos regímenes de oferta de FP dual: una formación profesional general en la que el 20% del aprendizaje se realice en una empresa sin vinculación contractual; así como una formación profesional intensiva, donde el 30 % del aprendizaje del alumno se realice en el entorno empresarial y con un contrato.

El problema es que ni se dictamina cómo los centros formativos y las empresas pueden colaborar y facilitar para lograr la asociación, ni nadie desde el Ministerio de Pilar Alegría ha aclarado si se está reforzando y redefiniendo adecuadamente la relación de los centros formativos con las empresas de su entorno.

Órgano consultivo

El informe del CES también tira de las orejas a las empresas, ya desde la regulación de las bases de la FP dual en el año 2012 –tras la aprobación de la anterior ley educativa, la ley Wert, tan criticada por la oposición– y hasta el curso 2016-2017, el último dato oficial disponible, el número de empresas participantes pasó de 513 a 9.926, aproximadamente el 0,3 % del número de empresas activas en 2017.

El Consejo Económico y Social es un ente de derecho público recogido en el artículo 131, apartado 2, de la Constitución, de carácter consultivo del Gobierno en materia socioeconómica y laboral.

El CES tiene reconocida expresamente la independencia funcional de la Administración General del Estado, como ente público especializado, con personalidad jurídica propia y plena capacidad, así como autonomía orgánica y funcional para el cumplimiento de sus fines, que le faculta para regular su régimen de organización y funcionamiento internos. El Consejo está adscrito administrativamente al Ministerio de Trabajo y Economía Social.

europapress.es

La EBAU de 2023 comenzará el 5 de junio en España con las pruebas de Madrid, Cantabria, Murcia y La Rioja

Los alumnos andaluces serán los últimos en examinarse de la prueba de acceso a la Universidad, que será entre el 13 y el 15 de junio

MADRID, 8 May. (EUROPA PRESS) - La convocatoria de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) de este 2023 arrancará el 5 de junio en España, siendo los alumnos de la Comunidad de Madrid, Cantabria, Región de Murcia y La Rioja los primeros en examinarse, según la recopilación que ha realizado Europa Press.

En Cantabria, Murcia y La Rioja los exámenes se realizarán el 5, 6 y 7 de junio, mientras que en la Comunidad de Madrid las pruebas se alargarán un día más, hasta el 8 de junio. De este modo, Madrid, junto con las Islas Canarias, son las únicas comunidades en las que la EBAU durará cuatro días, ya que en el resto de regiones se realizará en tres días.

Por el contrario, los alumnos andaluces serán los últimos en examinarse de la prueba de acceso a la Universidad, que se realizará entre el 13 y el 15 de junio en Andalucía. En Ceuta y Melilla las pruebas se convocan los mismos días que en la región andaluza.

Los segundos alumnos en examinarse serán los de Aragón, Asturias, Baleares, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia y Navarra. En estas siete comunidades autónomas las pruebas están convocadas para los días 6, 7 y 8 de junio.

Posteriormente será el turno de los estudiantes de Canarias, Castilla y León, Cataluña y el País Vasco, que comenzarán sus pruebas el 7 de junio y las terminarán el 9 de junio, a excepción de los Canarios que tendrán su último examen el 10 de junio.

Por su parte, los alumnos de Castilla-La Mancha realizarán sus exámenes de acceso a la Universidad los días 12, 13 y 14 de junio.

El año pasado superaron con éxito estas pruebas, a las que se presentan cada año más de 200.000 estudiantes, el 96,06 por ciento de los alumnos que se examinaron en toda España. La orden del Ministerio de Educación y Formación Profesional sobre la próxima EBAU, que será la última del anterior modelo educativo, publicada en el Boletín Oficial del Estado, establece que debe celebrarse antes del próximo 16 de junio y los resultados provisionales serán publicados antes del 30 de junio.

CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA

Respecto a la convocatoria extraordinaria, la orden fija que deberán finalizar antes del 14 de julio en el caso de que la comunidad autónoma determine celebrarla en dicho mes. En este caso, los resultados provisionales de las pruebas deberán ser publicados antes del 21 de julio. En el caso de que la Administración educativa competente determine celebrar la convocatoria extraordinaria en el mes de septiembre, las pruebas deberán celebrarse antes del 15 de septiembre y los resultados provisionales deberán ser publicados antes del 21 de septiembre.

Los primeros alumnos de España en examinarse en la convocatoria extraordinaria serán los navarros, que están convocados para estas pruebas entre el 28 y el 30 de junio. Les seguirán los alumnos murcianos, cuya convocatoria será los días 3, 4 y 5 de julio.

Entre el 4 y el 6 de julio se examinarán de la convocatoria extraordinaria de la EBAU los estudiantes de Aragón, Baleares, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura y la Comunidad de Madrid.

Un día más tarde, entre el 5 y el 7 de julio, se examinarán los alumnos en Asturias, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, el País Vasco y La Rioja.

Tras ellos, realizarán sus exámenes de la convocatoria extraordinaria de la prueba de acceso a la Universidad los jóvenes de Andalucía y Galicia los días 11, 12 y 13 de julio. Por último, en Cataluña esta convocatoria tendrá lugar durante los días 5, 6 y 7 de septiembre, por lo que los alumnos catalanes serán los únicos que se examinarán este mes.

LA PRUEBA CONTINUARÁ CON EL FORMATO DE LA PANDEMIA

La convocatoria de exámenes de la EBAU de este curso 2022-2023 continuará con el formato de la pandemia, con más opciones de respuesta que en los exámenes previos a la Covid-19 y preguntas tipo test.

El Ministerio de Educación y FP y el de Universidades justifican que el alumnado que realizará la prueba de acceso a la Universidad este verano "ha cursado gran parte de su escolarización con restricciones y ha tenido que sortear dificultades que deben seguir teniéndose en cuenta a la hora de diseñar esta prueba".

Por ello, los departamentos que dirigen Pilar Alegría y Joan Subirats consideran que es "recomendable mantener el diseño y las características del modelo de prueba de evaluación de Bachillerato que viene aplicándose desde el curso 2019-2020, con el objetivo de evitar incertidumbres en la comunidad educativa y solventar posibles situaciones de desigualdad entre el alumnado que debe realizar este modelo de prueba por última vez en el presente curso y los que lo hicieron en las convocatorias inmediatamente anteriores".

Así, las pruebas del próximo curso, según establece la orden publicada en el BOE, contendrá preguntas abiertas y semiabiertas que requerirán del alumnado capacidad de pensamiento crítico, reflexión y madurez.

Además de estos tipos de preguntas, se podrán utilizar también preguntas de opción múltiple, siempre que en cada una de las pruebas la puntuación asignada al total de preguntas abiertas y semiabiertas alcance como mínimo el 50%. Las preguntas de opción múltiple tendrán "una sola respuesta correcta inequívoca y que no exigen construcción por parte del alumnado, ya que este se limitará a elegir una de entre las opciones propuestas".

Por su parte, las semiabiertas serán preguntas "con respuesta correcta inequívoca y que exigen construcción por parte del alumnado", una construcción que "será breve, por ejemplo, un número que da respuesta a un problema matemático, o una palabra que complete una frase o dé respuesta a una cuestión, siempre que no se facilite un listado de posibles respuestas".

Por último, las preguntas abiertas exigirán "construcción por parte del alumnado y no tienen una sola respuesta correcta inequívoca". Se engloban en este tipo las producciones escritas y las composiciones plásticas.

DIARIO DE NAVARRA

Los sindicatos exigen el cese del consejero de Educación y convocan a una manifestación el 24 de mayo

UGT, CCOO, LAB, Steilas y ELA denuncian que el Gobierno "bloquea y maltrata" las reivindicaciones de los sindicatos en la negociación pública

ÍÑIGO GONZÁLEZ. 08/05/2023

Los sindicatos LAB, STEILAS, CCOO, ELA y UGT han denunciado este lunes 8 de mayo que el departamento de Educación del Gobierno de Navarra está bloqueando la mejora de la educación pública. Por ello han exigido el cese del consejero Carlos Gimeno y han convocado a una manifestación el próximo 24 de mayo.

Tras la segunda jornada de huelga los sindicatos convocantes solicitaron una reunión con la presidenta María Chivite para "desencallar" la negociación. "Al parecer la presidenta no tenía ningún hueco en su agenda en todo un mes para recibirnos, y tampoco el consejero Carlos Gimeno. En su lugar se han presentado a la reunión del 3 de mayo los dos directores generales, que se han caracterizado toda la legislatura por sus imposiciones y su nula capacidad de negociación", han criticado los sindicatos.

En dicha reunión, el departamento de Educación argumentó que los foros negociadores son otros, lo que excluye a uno de los sindicatos de la negociación, que no está presente. "Esta actitud contrasta mucho con la mostrada por el Gobierno de Navarra en otros sectores donde sí ha negociado y se han mejorado las condiciones laborales, incluyendo más contratación de personal y subidas retributivas. Es falso que no puedan negociar estas mejoras con el Parlamento disuelto y el Gobierno en funciones", lamentan los sindicatos.

Cristina Cartón (UGT), Mikel Larraza (ELA), Oihane Jordana (LAB), Edurne Errea (Steilas) y Pilar García (CCOO), en representación de los sindicatos convocantes, han denunciado también "la utilización torticera de



las ratios medias de las diferentes etapas educativas por parte del consejero. No se pueden utilizar las ratios para ocultar la masificación que sufren muchos centros urbanos”.

“Reprobamos absolutamente la actuación del consejero y exigimos su cese. Un Gobierno que se autocalifica de progresista no puede mantener al frente del departamento de Educación a una persona que se niega sistemáticamente a negociar con los representantes del profesorado. Debemos salir otra vez a la calle y por ello convocamos a una manifestación del próximo 24 de mayo”, han terminado los sindicatos.

EL PAÍS

Un ejemplo de inclusión en un barrio de migrantes en Vitoria

El centro López de Guereñu de Vitoria consigue superar las barreras lingüísticas gracias a mucha dedicación e ingenio por parte de profesores y padres

CLARA ANGELA BRASCIA. Vitoria - 08 MAY 2023

En el colegio López de Guereñu, en Vitoria, el euskera es la lengua que da la bienvenida a los alumnos que empiezan el día; que aparece en las placas en las puertas de cada clase; que se habla en las aulas y en los pasillos durante los recreos. No se trata de algo excepcional, ya que en la mayoría de los colegios públicos de la región es la lengua vehicular. Lo que sí destaca es que se haya conseguido lograrlo en este centro, que está formado por casi un 70% de alumnado extranjero. Colombianos, peruanos, argentinos... Pero también marroquíes, paquistaníes o chinos, que tampoco tienen la ventaja de conocer el español que tienen sus compañeros provenientes de Latinoamérica. Muchos de ellos llegan al colegio a mitad de curso, pero no es algo que les impida integrarse, ni que implique quedarse atrás. El centro ha encontrado la forma de convertir la que para muchos colegios sería una debilidad en su mayor recurso, incluso en tiempos de recortes y dificultades derivadas por la pandemia.

“Siempre fuimos un colegio muy diversificado, pero tras la covid pudimos presenciar cómo empezó a llegar mucha más gente desde el extranjero”, explica Reyes Navarro, directora del centro. Recibe a EL PAÍS en su despacho un día de abril, con páginas llenas de apuntes entre las manos que ha redactado en los días previos a la visita para contestar a la pregunta: ¿cuáles son las claves del éxito de este centro? Asegura no tener una respuesta lineal, aunque a lo largo de la mañana la fórmula se va revelando por sí misma: familias involucradas, educadores que no dejan nunca de formarse y cooperación con el barrio. “Lo que hicimos fue darle la vuelta a la situación. Aceptar los cambios y salir adelante”, añade Navarro. Nada más entrar, en la escalera hay pegatinas con el saludo *kaixo* en 31 idiomas, tantos como los que se pueden llegar a hablar en el centro.

El colegio, que cuenta con 448 alumnos de casi 20 nacionalidades, resulta ser un centro de “Alta eficacia” según los resultados de las tres últimas ediciones de las Evaluaciones de Diagnóstico del País Vasco. Las puntuaciones medias en Matemáticas, Castellano y Vasco eran siempre superiores a las que cabía esperar estadísticamente, tomando en cuenta variables contextuales como el nivel socioeconómico y cultural, la proporción de estudiantes de familias migrantes y la proporción de familias cuya lengua vehicular es el vasco. “Las puntuaciones brutas de los estudiantes de este centro se encuentra en un 5 o 6, mientras que en otros colegios similares se queda en un 2”, ejemplifica el especialista en eficacia escolar Luis Lizasoain.

Este profesor de Métodos de Investigación en Educación en la Universidad del País Vasco, ahora jubilado, analizó el perfil de este centro durante una investigación sobre colegios sobresalientes, y señala que el López de Guereñu es un centro que hay que tomar como ejemplo: “Está claro que aquí hay muchos factores que contribuyen a que el centro funcione. Pero profesores y padres involucrados suelen ser los dos componentes que no faltan nunca en casos de éxito como este”. El resultado es aún más sorprendente, incide el experto, cuando se tiene en cuenta que este centro tiene un “índice de vulnerabilidad” del 68%, más del doble con respecto al índice medio en Vitoria (28%), una ciudad donde hay mucha desigualdad en la distribución de los estudiantes en los centros educativos en función de su condición económica y nacionalidad de origen.

El índice de vulnerabilidad —que se calcula al principio del curso escolar sobre la base de unos cuestionarios que compilan las familias— indica la proporción de alumnado que se encuentra en una situación de desventaja debido a unas variables que influyen en su desempeño académico, como pueden ser los estudios y trabajos de los padres, los bienes económicos y materiales de las familias o la presencia de libros en el hogar. “Hay familias que no tienen absolutamente nada, que llegaron a España en patera con lo que tenían encima. Es muy duro para ellos enfrentarse a esta realidad”, explica Myriam Román, la jefa de estudios del centro.

El principal reto para los educadores es que nadie se quede atrás. Una misión que se hace particularmente complicada debido al porcentaje muy elevado de alumnado inmigrante, que se sitúa en un 68% de media en todo el colegio, aunque en las aulas de infantil y primeros cursos de primaria sube hasta el 80% (la población extranjera residente en todo el País Vasco es del 8,5%, según datos del INE). Muchos de ellos llegan a mitad del año académico, otros empiezan y se acaban mudando a los pocos meses debido a las exigencias laborales

de los padres. Solamente este año se incorporaron 41 estudiantes, todos extranjeros, que, sin conocer una palabra de euskera, tienen que cursar todas las asignaturas en este idioma.

Para que el aprendizaje sea lo más ágil y rápido posible, el colegio pone en práctica una rutina con el fin de trabajar sobre todo la oralidad. Lo primero es empezar el día con un “ritual de comunicación”. “Cuando entran en clase nos tomamos un momento para preguntarle a cada uno cómo está, si ha pasado algo en casa o con los otros compañeros que quieren compartir. Para los niños es importante tener a alguien que les escuche. Y si además de ayudarlo a expresar sus sentimientos también pueden practicar el euskera, es una doble ganancia”, afirma Román.

A lo largo de la mañana, las clases se juntan para hacer talleres de oralidad en presencia de más profesores. También hay clases particulares en euskera para los recién llegados, que trabajan en pequeños grupos en aulas especiales, y programas de refuerzo para todos los alumnos de sexto de primaria con profesores que vienen desde fuera. “No es fácil, porque después de la crisis perdimos muchos recursos. Nos quedamos sin el personal de la biblioteca y dependemos de los mismos enseñantes, que se ofrecen para hacer este tipo de actividades. Muchos de ellos son interinos, pero tenemos la suerte de que repitan curso con nosotros”, reconoce la directora.

Ane Trujillo es una de ellas. Originaria de otra zona del País Vasco, lleva ya dos años en el centro, y asegura que si tuviese la posibilidad de elegir, seguiría aquí para siempre. “Me gustaría poder decir que se habla solo en euskera, pero es verdad que por el tipo de alumnado y el mismo hecho de estar en Vitoria [la provincia de Álava es donde menos se habla] no es así”, afirma Trujillo. “Pero hay que dar tiempo al tiempo. Por ahora lo importante es que nadie se sienta abandonado, o que se aburra en clase porque no consiga seguir el paso. Y que aprendan a vivir en un entorno hecho de muchas culturas diferentes, que es un reflejo de lo que es Vitoria hoy”.

Familias involucradas

Otros de los pilares que hacen posible que los educadores consigan sacar el máximo potencial de los niños es la ayuda del AMPA del colegio. Un grupo de cinco madres —y esporádicamente también un padre— que organizan decenas de actividades extraescolares, recaudan fondos y buscan recursos fuera del colegio que puedan ser provechosos para los alumnos. “Andamos metidas en diferentes proyectos. El tema de los madrugadores para agilizar la conciliación laboral de las familias, las clases de refuerzos para los niños que tienen problemas con el español y el euskera, los deportes en el patio después de clase... La lista es larga”, cuenta Vanesa Abecia, madre de dos niños de infantil y primaria.

La acompaña en la visita al centro Mariela Jordán, madre colombiana de dos compañeros de clase de los hijos de Abecia. Llegó al País Vasco hace 20 años, su marido es andaluz y en casa casi no se habla en euskera, que sus pequeños consideran “el idioma del colegio”. “Aun así, me parece fundamental que lo aprendan. Mi marido ahora está haciendo un curso para conseguir la certificación del nivel más alto y obtener un trabajo en el sector público. Ellos ya tendrán este recurso más por si un día deciden hacer sus vidas aquí”, dice.



La escuela vasca comienza a corregir la segregación del alumnado desfavorecido

Gracias a la matriculación ‘anti-gueto’, más de la mitad de los centros educativos se han acercado al índice de vulnerabilidad que les corresponde

Idoia Alonso / NTM. BILBAO 09-05-23

Más de la mitad de los centros educativos vascos (públicos y concertados) han comenzado a matricular al número de alumnado desfavorecido que les corresponde, en función del índice de vulnerabilidad de su zona escolar. Sólo un 3,3% de los colegios no sólo no ha hecho nada por dar pasos hacia la inclusión de este colectivo, sino que se han alejado de este objetivo. Este es un titular inédito y el primer gran paso de muchos para corregir la segregación escolar en la red pública, un proceso que llevará algunos años puesto que se ha comenzado en las aulas de 2 años.

Aun así, prácticamente dos de cada diez de las 11.969 nuevas solicitudes corresponden a estudiantes cuyas familias tienen un índice socioeconómico bajo, lo cual da pistas sobre la dimensión que la vulnerabilidad alcanza en la escuela vasca, la segunda más segregadora del Estado tras Madrid. Y es que, tal y como ha explicado el consejero Jokin Bildarratz en la Comisión de Educación del Parlamento Vasco, este año sólo se ha podido tomar como factor de vulnerabilidad el económico ya que la mayoría de las situaciones que definen esta realidad, como las necesidades educativas especiales, no están todavía diagnosticadas puesto que los niños y niñas aún son muy pequeños. De hecho, con diagnóstico médico sólo ha habido 85 solicitudes.

UN PUNTO DE INFLEXIÓN

Gracias a las medidas correctoras introducidas por el Departamento de Educación en el proceso de Admisión del curso 2023-2024 para reequilibrar la matriculación del alumnado vulnerable en ambas redes —entre ellas la



reserva de plazas para alumnado desfavorecido– supone un punto de inflexión en la lucha compartida contra la segregación. Un objetivo que las últimas semanas se ha visto envuelto en la polémica tras el desafío liderado por Ikastolen Elkarteak contra la matriculación antisegregación debido a que ciertas familias que habían solicitado plaza en algunos de sus centros no lo han logrado debido a la reserva de plazas.

Con los datos facilitados por Bildarratz en la mano, el hecho es que la resolución del proceso de matriculación ha confirmado que las medidas correctoras no han colisionado con la libertad de elección de las familias puesto que el 94,1% de las familias ha escolarizado a sus hijos e hijas en el centro de su primera opción. Según ha explicado Bildarratz en el Parlamento Vasco, a 462 familias se les ha signado otro centro de su elección, mientras que en 255 solicitudes, el Departamento de Educación les ha adjudicado una plaza no solicitada por la familia. Cabe destacar en que el caso de estas últimas familias, la mayoría de ellas había seleccionado un único centro escolar, y al no conseguir plaza en ella –y Educación no disponer de más información sobre las preferencias de las familias–, se les ha asignado una plaza por parte de la administración, atendiendo a un criterio de cercanía.

“Nos tranquiliza el dato de 94 %, es decir, que la inmensa mayoría de las familias solicitantes han conseguido plaza en el centro y modelo que eligieron en primer lugar”, ha dicho Bildarratz. Además, “sabemos que es importante evitar la sobreoferta porque es la única manera de abordar una escolarización más inclusiva. De ahí la insistencia en que se elija más de un centro”. Las principales novedades impulsadas en la matriculación de las aulas de dos años son las siguientes: cambios en la zonificación, ajustar la oferta, garantizar la reserva de plazas, activar el nuevo proceso de admisión y priorizar la escolarización de proximidad. Durante el proceso de matriculación, las familias han podido seleccionar todos los centros que han deseado, en orden de preferencia, teniendo en cuenta sus características. La prioridad de la administración ha sido la de otorgar a las familias, siempre que ha sido posible, su primera elección.

EL DEBATE OPINIÓN

Los jóvenes no creen en la Universidad

Los jóvenes son escépticos respecto a la aportación de la Universidad en aspectos como que las competencias adquiridas se traduzcan en la obtención de empleo de calidad o que los conocimientos impartidos en las aulas universitarias sean capaces de promover la innovación y el emprendimiento

Jorge Sainz. 09/05/2023

El mundo ha cambiado. Cuando yo estudiaba EGB todavía no existía internet, y si querías hacer algún trabajo escolar tenías que acercarte a la biblioteca y tirar de enciclopedia para explicar las causas de la caída del imperio romano o copiar, con buena letra (cosa que me costaba porque mi caligrafía nunca ha sido muy buena), la lista de los Reyes Godos. Nadie discutía la verdad de la enciclopedia. Y mucho menos si se trataba de la inasequible Espasa o la exótica Británica. Las nuevas generaciones se enfrentan a una nueva verdad, la construida por Wikipedia e internet. Y también una forma de conseguir su capacitación de cara al mercado de trabajo distinta.

O por lo menos eso es lo que muestra el barómetro universitario realizado por la Fundación CYD. Mientras que la enciclopedia británica plantea que «La Generación Z es más pragmática y madura antes que las generaciones anteriores: es más probable que los miembros de la Generación Z se gradúen en la escuela secundaria, más probable que vayan a la universidad y más cautelosos en sus elecciones profesionales,» el barómetro de CYD refleja que un 30 % de los jóvenes tienen una visión regular o mala de la Universidad española. El dato es preocupante, no sólo por lo que transmite de falta de confianza en una de las principales instituciones de creación de conocimiento que hay en España, sino también porque refleja que en un contexto de transformación económica continua a través de la digitalización, los que deberían ser los principales artífices de ese cambio no confían en nuestra Universidad como el instrumento que puede propiciar su participación en el futuro de la sociedad.

Aquellos que participaron en la transformación de la sociedad española desde la dictadura a la democracia y fueron parte activa de la Transición, sí que creen, por el contrario, en el papel transformador de la Universidad o, al menos, confían más que los más jóvenes. Este resultado abre una brecha importante sobre cuál es el futuro de nuestra educación en general, y la educación superior en particular. El carácter aspiracional que tenía la educación universitaria en los años 70 se ha perdido por completo. El acceso a las aulas se considera por muchos ciudadanos como un hecho habitual, así los datos de la OCDE para 2021 muestran que un 48,73 % de la población española entre 25 y 34 años está sin educación terciaria.

También son los más jóvenes los que menos creen en la utilidad de la Universidad. Mientras que el 91 % de los mayores de 65 años piensa que tener estudios universitarios aumenta el nivel de satisfacción, bienestar y enriquecimiento personal, solo un 72 % de los jóvenes entre 18 y 29 años piensa lo mismo y más de una cuarta parte de ese grupo (27 %) piensa que la falta de estudios universitarios no supone ninguna desventaja.

Los jóvenes son más escépticos respecto a la aportación de la Universidad en aspectos como que las competencias adquiridas se traduzcan en la obtención de empleo de calidad o que los conocimientos impartidos en las aulas universitarias sean capaces de promover la innovación y el emprendimiento. Frente a este tipo de preguntas los jóvenes se comportan de forma similar a aquellos ciudadanos con menos nivel educativo. Es decir, los que han pasado por la Universidad confían en el impacto que ésta ha tenido en su desarrollo laboral mucho más que los jóvenes, que no tienen experiencia. La pregunta que se nos plantea aquí es si este resultado es fruto de que el mercado está saturado de titulados o, lo que también es posible, que los jóvenes no han sido capaces todavía de visualizar sus retornos o, también, los retornos que están recibiendo son inferiores a sus expectativas.

Esa pérdida de confianza por los más jóvenes refleja también la capacidad percibida de la Universidad de resolver las principales necesidades de un país en general y del cambio climático y la sostenibilidad en particular. El 35 % de la población dice confiar poco o nada en el primero de los aspectos, las dudas de que el conocimiento sea la forma de resolver la crisis climática aumentan hasta un 42 % de la población. En cambio, sí es curioso la confianza que tiene la sociedad en el papel de la Universidad como formadora de profesionales y como transmisora de valores como la tolerancia y la diversidad, aspecto donde más del 75 % de los encuestados se encuentran cómodos con la aportación de la Universidad.

A pesar de esos pecados de juventud, el 57 % de los entrevistados está de acuerdo en que los recursos invertidos en educación universitaria obtienen rentabilidad positiva, reacción que es mayor cuanto mayor son los estudios de los encuestados o mayor es su renta.

Pero según los preguntados el acceso a la Universidad España dista mucho de abierto y generalizado. El 62 % de la muestra considera que no todos los que tienen interés y capacidad pueden llegar a las aulas, aspecto que se concentra fundamentalmente en las personas de más edad, ya que menos de la mitad de los más jóvenes creen que la Universidad está cerrada para aquellos que tienen interés en ir.

Lo que hemos visto hasta ahora del observatorio CYD se hace eco de un problema: existe una falta de fe en los destinatarios del sistema universitario, a pesar de ser accesible y añadir valor a la sociedad. Es un resultado preocupante porque si lo que ofrecemos a la sociedad no es lo que la sociedad quiere o necesita, es que algo estamos haciendo mal. Y, probablemente, no solo en la Universidad, sino en la totalidad del sistema educativo. Afortunadamente hay respuestas, el observatorio entra en profundidad en las causas, pero eso será cuestión a tratar en otro próximo artículo.

Jorge Sainz es catedrático de Economía Aplicada en la Universidad Rey Juan Carlos.

europapress.es

El Gobierno aprueba 566 millones de euros para educación inclusiva, formación en robótica o libros de texto

MADRID, 9 (EUROPA PRESS) El Consejo de Ministros ha aprobado este martes 9 de mayo una inversión en educación de 566 millones de euros con el objetivo de "mejorar y reforzar la calidad del sistema educativo" y que irán destinados a programas para hacer la educación "verdaderamente inclusiva", formación en robótica de alumnos desde Educación Infantil hasta Secundaria o para la compra de libros de texto. Así lo ha anunciado la ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, durante su comparecencia en la rueda de prensa posterior al Consejo de Ministros.

"Hoy hemos aprobado 566 millones de euros que, sumados a los 1.300 millones de euros de la semana pasada y el resto de los fondos en materia educativa a lo largo de toda la Legislatura, nos da una fotografía de un incremento multiplicado por cinco los fondos destinados a educación con respecto con lo que se invertía entre 2011 a 2018", ha sentenciado Alegría.

El primer acuerdo prevé destinar, a través de las comunidades autónomas, 298,4 millones de euros al Programa Código Escuela 4.0 para formar en robótica, programación y nuevas tecnologías a 5,5 millones de alumnos de Segundo Ciclo de Infantil, de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, matriculados en centros públicos y concertados. De esta cantidad, 199 millones de euros servirán para el equipamiento de programación y robótica de más de 17.000 centros escolares.

Otros 99,4 millones serán para el acompañamiento y el apoyo del profesorado, con la contratación de asistentes de perfiles tecnológicos y pedagógicos para dar apoyo a los maestros en enseñar estos contenidos de manera transitoria hasta que estén formados ellos. "Es un programa pionero, un acuerdo extraordinario, para que nuestros estudiantes se puedan formar en programación, lenguaje computacional y robótica. Que entiendan el lenguaje de nuestras máquinas", ha señalado la ministra Alegría.

El Gobierno también ha aprobado una inversión de 173 millones de euros para ayudar a las familias y al alumnado con dificultades: 118 millones de euros corresponden al programa 'PROA+' y 55 millones de euros al de 'Unidades de Acompañamiento'. En concreto, el programa de refuerzo y apoyo educativo 'PROA+' beneficiará al alumnado de más de 3.000 centros escolares de especial complejidad educativa. Con esos fondos, los centros se comprometen a desarrollar un plan de apoyo que incluye actuaciones como el refuerzo



en horario lectivo y no lectivo, la codocencia, las tutorías, la formación a familias u otras actividades que buscan evitar el abandono escolar temprano.

En cuanto a las Unidades de Acompañamiento, el objetivo es "trabajar de manera directa y personalizada con estudiantes en riesgo de abandono temprano para apoyarles en su trayectoria educativa desde Primaria y hasta la finalización de Secundaria o Bachillerato".

Además, el Consejo de Ministros ha aprobado una partida de 58,5 millones de euros para ayudar a las familias a afrontar el gasto que suponen los libros de texto y material escolar, incluido los materiales digitales, del alumnado de centros sostenidos con fondos públicos.

Por último, el Gobierno destinará 36 millones de euros al programa de 'Cooperación Territorial de Educación Inclusiva', que se suman a los 38 millones distribuidos en 2022, para mejorar la atención a la diversidad del alumnado y de sus necesidades específicas de apoyo educativo. El fin de este programa es "ofrecer recursos adicionales de personal y más formación para los centros, así como el apoyo y colaboración entre centros educación especial y ordinarios y también las propias familias".

elCorreoGallego.es

Un proyecto en 500 escuelas de toda España busca frenar el aumento de trastornos mentales en adolescentes

Sant Joan de Déu formará a profesores, alumnado y familias en habilidades como la "resiliencia" para paliar el malestar emocional

Beatriz Pérez. Barcelona 09 de mayo de 2023

El macroproyecto Henka, impulsado por el Hospital Sant Joan de Déu (Esplugues de Llobregat), que a lo largo de los próximos tres años trabajará con 500 escuelas de toda España, tiene como objetivo "prevenir y promover" el *bienestar emocional* de los jóvenes de 12 a 16 años (es decir, de la ESO). En colaboración con Zurich Foundation, Henka (que en japonés significa "proceso de transformación personal sin posibilidad de retorno al estado inicial"), y que está basado en la evidencia científica, parte de la idea de que la salud mental es un "problema creciente", de "gran magnitud", como ha señalado este martes en rueda de prensa el director gerente de Sant Joan de Déu, Manel Castillo.

La prueba piloto de Henka se ha desarrollado, desde el último año, en la Escola Pia de Mataró (Barcelona). A lo largo de este 2023, llegará a 100 colegios de toda Catalunya y, a partir del próximo año, se expandirá al resto de España. La evaluación del proyecto, por parte de alumnos y profesores de la Escola Pia, es positiva, pero para saber el grado de éxito de Henka habrá que esperar unos años. "Vamos a salir del hospital e ir a los colegios para trabajar con población sana para prevenir los trastornos mentales", ha dicho Castillo.

Como ha señalado la jefa del Servicio de Salud Mental y Juvenil de Sant Joan de Déu, Montse Dolz, los trastornos mentales empiezan "en la infancia y adolescencia". A continuación algunos datos. Una de cada cuatro personas sufrirá un problema de este tipo a lo largo de su vida. El 70% de estos problemas se inician antes de los 18 años. En España, el 16% de los adolescentes declaran haber sufrido un problema de salud mental en 2021, porcentaje que era del 6,25% en 2017.

Este incremento también tiene un impacto en los servicios sanitarios. Por ejemplo, entre 2019 y 2022, el centro de salud mental infantojuvenil (CSMIJ) de Sant Joan de Déu ha visto incrementar un 19% sus visitas y hasta un 90% las consultas por trastornos de la conducta alimentaria (TCA). Además, las urgencias por salud mental subieron un 69% en Sant Joan de Déu. "Se ha producido un aumento de la actividad asistencial muy marcada, aunque la buena noticia es que los trastornos mentales graves no han aumentado su prevalencia", ha señalado Dolz.

"Como el ambiente tiene una importancia muy grande, nuestra propuesta es afrontar el malestar con acciones que involucren a toda la sociedad, a través de un programa de acción educativa y sociocultural", ha añadido la psiquiatra. Este programa es Henka. "Lo implementaremos en los centros educativos. El objetivo es entrenar en habilidades socioemocionales, comunicativas, resolución de conflictos...", ha explicado por su parte Anna Sintés, directora de Henka. Los destinatarios del programa son tanto los adolescentes, como sus familias y el profesorado.

¿Cómo? A través de talleres. El profesorado, además, recibe formación en habilidades como la resiliencia. "La base teórica y científica es la resiliencia, el saber adaptarse a situaciones complejas", ha destacado Sintés. Henka está basado en otros programas de salud mental, como el Upright. De momento, el programa Henka se ha desarrollado en las clases de 1º y 2º de ESO, pero el objetivo es ampliarlo a todos los cursos de secundaria a lo largo del próximo año.

Si hay calor extremo los niños podrán salir del colegio a las 12.00 horas

Una medida dentro de las adoptadas por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ante olas de calor o altas temperaturas excepcionales

EL CORREO / SEVILLA / 09 MAY 2023

El Consejo de Gobierno ha tomado conocimiento este martes de las medidas organizativas adoptadas por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional ante olas de calor o altas temperaturas excepcionales, entre las que se incluye la posibilidad de que los alumnos dejen el centro a las 12,00 horas con autorización familiar en días de calor extremo.

Además de la ejecución del Plan de Bioclimatización en 430 centros ubicados en zonas de severidad climática, se ha remitido a los centros docentes una actualización del protocolo de actuación ante olas de calor y temperaturas excepcionalmente altas, que establece pautas comunes de acción ante estas situaciones en el ámbito educativo e incluye recursos formativos para los docentes, así como su integración en el Plan de Autoprotección.

Según ha explicado la consejera de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Patricia del Pozo, en la rueda de prensa posterior a la reunión del Consejo de Gobierno, la finalidad de estas medidas es ofrecer indicaciones y concretar medidas para disminuir los efectos del aumento brusco de la temperatura ambiente en la salud del alumnado, del personal de centros docentes no universitarios y del personal de empresas externas que realicen trabajos en estos centros.

Entre las iniciativas incluidas destaca la formación a los docentes frente a estas situaciones. Será una jornada intensiva que se desarrollará el próximo 15 de mayo de forma telemática e impartida, gracias a la colaboración de la Consejería de Salud y Consumo, por profesionales sanitarios y expertos en la materia. Esta iniciativa está recogida en unas instrucciones enviadas el viernes a los centros docentes.

Los médicos de los Equipos de Orientación Educativa realizarán también sesiones de asesoramiento en los centros ubicados en las zonas de actuación que tengan asignados para promover programas de educación para la salud relacionados con las olas de calor o altas temperaturas excepcionales.

El documento también incluye que los centros educativos podrán adelantar al 15 de mayo la activación del Protocolo, cuando hasta ahora establecía que, de forma general, se podía activar entre el 1 de junio y el 30 de septiembre. Todo ello sin perjuicio de que pueda hacerse en otras fechas si las condiciones meteorológicas por altas temperaturas así lo aconsejan. Los centros, en aplicación del principio de autonomía organizativa, podrán flexibilizar el horario lectivo del alumnado con la finalidad de adaptarse a las circunstancias de temperaturas excepcionales cuando se active la alerta naranja o roja por la Agencia Estatal de Meteorología (AEMET).

Como podrá salir el alumno a las 12.00 horas del colegio

La salida anticipada del alumnado menor de edad, a petición de las familias y que es una medida "muy excepcional", deberá ser siempre autorizada por sus representantes legales y se debe personar en el centro algún representante legal del alumnado o persona autorizada expresamente, registrando por escrito la hora exacta de la salida y firmando el preceptivo documento homologado por el centro. La salida no podrá realizarse antes de las 12 del mediodía, aunque excepcionalmente y, de forma motivada, la dirección del centro puede valorar la posibilidad de adelantarla, según ha dicho del Pozo.

Esta posibilidad no afectará nunca a la jornada lectiva, que se mantendrá sin alteración para aquellos alumnos que permanecen en los centros educativos hasta que concluya el horario lectivo fijado desde el inicio del curso. El tiempo diario de la jornada escolar dedicado a los servicios complementarios tampoco se verá afectado. La consejera ha dicho que los niños que salgan antes recuperarán las horas lectivas en las que no han estado presentes.

La Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional está ejecutando desde el curso pasado el Plan de Bioclimatización y Energías Renovables en los centros docentes públicos andaluces, con un total de 430 obras en las que se están instalando refrigeración adiabática y placas solares fotovoltaicas, 74 de ellas ya finalizadas, 272 en construcción y el resto en contratación. Todo el Plan, con 140 millones de inversión, estará ejecutado este año.

Las actuaciones consisten, por un lado, en la instalación de refrigeración adiabática, a fin de reducir las temperaturas en las aulas durante los meses de verano, y por otro, en la implantación de paneles solares fotovoltaicos para la producción de energía eléctrica.

EL PAIS

Cuarenta investigadores advierten que España recaba datos educativos a gran escala, pero no los usa

Explotar la información permitiría crear sistemas de alerta de alumnado en riesgo de abandono, abordar la segregación escolar o adaptar mejor el sistema a la caída de la natalidad

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 10 MAY 2023

Cuarenta investigadores en el campo de la educación pertenecientes a una treintena de instituciones públicas y privadas advierten en un informe publicado este miércoles que España recaba datos educativos a gran escala, pero, a diferencia de lo que sucede en otros países de su entorno, después no los usa. Las administraciones educativas españolas apenas explotan la información masiva de que disponen, a pesar de que, anonimizados, los datos podrían servir para diseñar mejores políticas de enseñanza y ayudar a los centros, docentes y familias a tomar decisiones. Los firmantes aseguran que hacerlo permitiría crear, por ejemplo, sistemas de alerta de alumnado en riesgo de abandono escolar para intentar atajarlo antes de que se consume; abordar los efectos de la segregación escolar, o planificar mejor la adaptación del sistema a la gran caída de la población escolar que ya ha empezado a producirse por la caída de la natalidad. “La falta de mejoras en los resultados de aprendizaje”, alertan los investigadores, “puede tener en parte que ver con un escaso uso de datos”.

El problema viene de lejos, señala el informe, titulado *Ocho propuestas para que el sistema educativo no se quede atrás en la revolución de los datos*, cuyos autores principales son Lucas Gortazar, de EsadeEcPol, que es la institución que publica el artículo, y Álvaro Ferrer, de Save the Children, y al que se han sumado investigadores en educación procedentes de campos como la sociología, la economía, la pedagogía y la psicología de universidades españolas y extranjeras, así como de otras instituciones públicas y privadas. Las carencias han quedado, sin embargo, muy a la vista con la pandemia. España no ha medido las consecuencias educativas que la covid, con el cierre escolar, los confinamientos y la enseñanza semipresencial, ha tenido en niños y adolescentes. Un análisis que habría ayudado a diseñar con más precisión las medidas para mitigar las pérdidas de aprendizaje. Y que sí han realizado muchos países del entorno, como Portugal, Francia, Italia, Alemania o Reino Unido. O, a escala autonómica, territorios, como Euskadi.

Los investigadores mencionan varias razones que, en su opinión, explican por qué España esté perdiendo la oportunidad de conocer mejor su realidad educativa y decidir así con más criterio sus políticas. Un tren que en muchos otros países se está viendo impulsado por los avances tecnológicos y los nuevos enfoques metodológicos de las ciencias sociales. La primera es la “cultura de la opacidad”, no justificada por la actual regulación española, que hace que los datos sean visto como un “monopolio de las administraciones”. La segunda, la falta de recursos humanos y materiales en las administraciones educativas, el ministerio y consejerías, para explotar los datos por sí mismas y para gestionar el acceso de los investigadores a los mismos. Y tercero, el hecho de que tradicionalmente dichos datos hayan sido poco demandados, debido a que la investigación educativa española ha tendido a ser más bien “teórica”.

Entre los muchos datos que las administraciones recopilan, almacenan y, según los firmantes del documento, quedan después infrutilizados figura información socioeconómica y geográfica de las familias (a través de los procesos de admisión de alumnos y solicitud de becas); el progreso educativo del alumnado (con datos de calificaciones, repetición o asistencia); los pagos de concertos y salarios al profesorado de la enseñanza concertada; la información salarial y de horas lectivas del profesorado; las inversiones públicas en infraestructuras y compra de materiales, y la asignación de recursos para programas de refuerzo.

Entre los datos que España ni siquiera llega a recabar destaca especialmente el hecho de que ni siquiera se realicen evaluaciones diagnósticas estatales en primaria y secundaria. Durante el Gobierno del socialista José Luis Rodríguez Zapatero, el Ministerio de Educación realizó una evaluación en cada etapa, en 2009 y 2010. Tras llegar al poder, un año después, el PP cambió dichas pruebas por las reválidas, y que no tenían finalidad diagnóstica, sino consecuencias para los estudiantes. No se llegaron a aplicar por la oposición de la comunidad educativa y de los gobiernos autonómicos, pero tampoco se retomaron las pruebas anteriores. Y aunque la Lomloe las ha recuperado, todavía no se han puesto en marcha. Dicha falta de información propia ha convertido a España en el mejor cliente del Informe PISA, la prueba internacional que realiza la OCDE, debido a las muestras ampliadas que han ido pidiendo cada vez más comunidades autónomas para sus respectivos territorios. Los autores advierten que ni PISA ni otras pruebas internacionales están completamente adaptadas a la realidad del país, pero destacan su utilidad y el hecho de que evitan “el absurdo” que supondría sostener “a oscuras” el debate educativo. Los autores mencionan que algunos territorios, como Euskadi, Cataluña, Canarias y Baleares sí cuentan con pruebas diagnósticas asentadas.

Mientras las administraciones educativas españolas arrastran los pies en materia de generación y explotación de los datos educativos, otros países desarrollados aceleran. Algunos llevan décadas evaluando a su alumnado —ello permitió, por ejemplo, que Estados Unidos registrase el dramático retroceso que el

coronavirus había provocado en el conocimiento matemático de su alumnado—. Mientras, otros como Italia han dado (con los gobiernos anteriores al actual dirigido por la ultraderechista Gloria Meloni) un gran impulso a la recogida y análisis de datos para, entre otros objetivos, poder tomar medidas adicionales en los centros con rendimientos más bajos. Italia ha financiado la iniciativa con los fondos europeos de recuperación y los autores instan al Gobierno a hacer lo mismo con las rondas de los mismos que todavía no se han aprobado. “Las empresas tecnológicas avanzan a velocidad exponencial en la generación y uso de datos educativos”, añaden el documento, “y los poderes públicos no pueden desaprovechar el capital que disponen a través de sus propios datos administrativos, y que, comparado con datos privados, tienen importantes ventajas en términos de fiabilidad, universalidad, seguridad y calidad”.

Ocho actuaciones

El informe propone ampliar la información del Sistema Estatal de Indicadores de la Educación que gestiona el ministerio, incorporando la dimensión de la equidad. Mejorar la coordinación entre el Gobierno y las comunidades autónomas, creando un “marco de objetivos e indicadores educativos” parecido al de la UE, donde los países cooperan en materia educativa y la “Comisión vigila”. Conectar los datos de las diversas administraciones a partir del nuevo número identificativo del alumno (que lo acompañará en toda su trayectoria educativa) previsto en la Lomloe. Desarrollar “sistemas de detección temprana de desventaja educativa”. Potenciar el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y las agencias autonómicas de su clase. Crear, como ha hecho el presidente Emmanuel Macron en Francia, un consejo científico de la educación que asesore al ministerio. Y crear una agencia estatal que ponga bajo su paraguas a distintos organismos existentes, destinada a promover, financiar y transferir “la investigación educativa hacia las políticas y las prácticas”.

El informe está firmado también por Miquel Àngel Alegre; Miguel Almunia; Xavier Bonal; Brindusa Anghel; Andreu Arenas; Samuel Bentolila; Antonio Cabrales; Mar Cañizares; Héctor Cebolla; Lucía Cobrebras; Núria Comas; Elena Costas; Sara de la Rica; Alfonso Echezarra; Mercedes Esteban; María Fernández Mellizo-Soto; Marta Ferrero; Clara Fontdevila; Claudia Hupkau; José García-Montalvo; Nagore Iriberrí; Marcel Jansen; Matthew Kraft; Francisco López Rupérez; Óscar Marcenaro; Elena Martín; Eva Flavia Martínez; Mónica Martínez-Bravo; Xavier Martínez-Celorio; Mauro Mediavilla; José Montalbán; Juan Manuel Moreno; Mónica Nadal; Pedro Rey; Toni Roldán; Jenifer Ruiz-Valenzuela; Miguel Ángel Sancho; Pere Taberner, y Antoni Verger, Adrián Zancajo, de la Universidad Autónoma de Barcelona.

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

Cerca de 300 orientadores denuncian continuos retrasos para valorar a los alumnos

Los profesionales educativos saldrán hoy a la calle en Murcia para reclamar a la Consejería mejoras y refuerzos de las plantillas para hacer frente a las nuevas funciones

Ana García. 10-05-23

Los orientadores educativos se han visto desbordados por las nuevas competencias que están asumiendo sin que esto se traduzca en un refuerzo de los efectivos y las plantillas, lo que está ocasionando continuos retrasos para la valoración de los alumnos, tal y como ellos mismos denuncian.

Ante esta situación y la «falta de respuesta de la Consejería de Educación», esta tarde saldrán a la calle en Murcia y se unirán a la protesta que hay convocada a las 18.30 horas por parte de los sindicatos educativos, con el fin de exigir que se reviertan los recortes que han sufrido los centros.

Los orientadores han comenzado a movilizarse y exigen mantener una reunión con el consejero de Educación, Víctor Marín, para trasladarle sus reivindicaciones. Estas peticiones ya se las han hecho llegar mediante un manifiesto que han registrado en la sede de su departamento, un escrito que ha sido respaldado con la firma de un total de 296 orientadores de todas las etapas educativas: EAT (Equipos de Atención Temprana, que atienden a niños de 0-3 años); EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que atienden alumnado de 3-6 años y Primaria); departamentos de Orientación en institutos de Secundaria (atienden alumnado de ESO, Bachillerato y FP); orientadores en CEE (Centro de Educación Especial); y orientadores en CEA (Centros de Educación de Adultos).

Una de las orientadoras afectadas por la sobrecarga de trabajo, y que prefiere mantener su anonimato, explica a La Opinión que «con los mismos recursos quieren que cada vez asumamos más funciones sin llevar a cabo una planificación y una estrategia de trabajo seria, funcionando de forma improvisada».

Esta trabajadora apunta que a las labores que ya venían desarrollando ahora les han sumado un cribado a todos los alumnos de tercero de Primaria y las valoraciones de la nueva Ley de Atención Temprana, «lo que ha desbordado la evaluación infantil por completo». Además, desde la Consejería de Educación también se quiere dejar en manos de los orientadores educativos con titulación de psicólogos las tareas de la nueva figura que se quiere implantar de psicólogos en los centros escolares para atender el aumento de los problemas de salud



mental entre los niños y adolescentes, evitando así tener que contratar psicólogos para este fin, y «así no se puede trabajar», sentencian.

Hasta dos años de demora

Los orientadores educativos que hoy miércoles saldrán a la calle en Murcia explican que con esta sobrecarga de trabajo tienen que priorizar y «sólo nos estamos dedicando a evaluar, ya que no nos da tiempo a más y cada vez tenemos más listas de espera». Entre los casos que se están posponiendo se encuentran aquellos que consideran que «no son tan urgentes» como las *valoraciones a alumnos con altas capacidades*, que en algunos centros educativos han llegado a acumular una demora de hasta dos años.

Por todo ello, exigen un aumento de las plantillas, una reducción de la burocracia y de las funciones que llevan a cabo, así como un aumento de recursos.

La Voz de Galicia

La conducta suicida ya es el principal motivo de petición de ayuda de los menores

Se ha multiplicado por 34 en diez años. Durante el 2022, la Fundación ANAR recibió casi 8.000 llamadas de niños y adolescentes por ideación o intento de suicidio

LA VOZ. 10 may 2023 .

La conducta suicida se convierte en el principal motivo de consulta de los menores en las líneas de ayuda de la Fundación ANAR, que atendieron más de 17.000 casos graves en el 2022 por distintos problemas, encabezados por los vinculados a salud mental, que superan por primera vez a los casos de violencia.

Según el balance de este servicio de ayuda presentado este miércoles, los problemas de salud mental representan ya el 45,1% de los casos atendidos: 17,5 % ideación o intento de suicidio, 16,6 % otros problemas psicológicos y 9,8 % autolesiones; destaca la conducta suicida, que se ha multiplicado por 34,8 en diez años.

La violencia es la segunda preocupación de los menores, que suma el 34,7 % de las llamadas —9,3 % maltrato físico, 7,4 % acoso escolar, 6,2 % maltrato psicológico, 4,6 % agresión sexual y 3 % violencia de género—. La urgencia de los problemas atendidos es cada vez mayor, más de la mitad de los casos son de urgencia alta —52,7 %—, y también su gravedad, que se ha incrementado alcanzando a siete de cada diez casos atendidos.

«Se ha duplicado el número de menores en situación grave que hemos ayudado en seis años; estamos hablando de casi 5.000 intervenciones urgentes, eso significa que estamos ante un menor en situación límite, en grave riesgo físico o en desamparo, como una agresión sexual que se acaba de producir, un menor fugado en medio de la noche o ante un intento de suicidio ya iniciado», ha explicado Benjamín Ballesteros, director técnico de Programas de la Fundación ANAR.

Durante el año 2022, la Fundación ANAR recibió 217.693 peticiones de ayuda procedentes de toda España y atendió 17.896 casos graves (un 8 % más que el año anterior) que han requerido orientación psicológica, jurídica y social.

Por primera vez desde que se puso en marcha el teléfono de ayuda a menores en 1994, el bloque de los problemas de salud mental supera al de la violencia y la conducta suicida se convierte en el principal motivo de llamada. «Tan solo en el 2022 hemos atendido 7.928 consultas por ideación suicida e intentos de suicidio. ¿Qué hubiera pasado si no nos hubieran llamado? En 1.275 de los casos atendidos el menor tenía ya un plan estructurado y le hemos podido salvar la vida», ha señalado Diana Díaz, directora de las Líneas de Ayuda ANAR, en la presentación del informe.

Los problemas de salud mental crecen de manera significativa, sobre todo la conducta suicida, que en la última década se ha multiplicado por 34,8 (tasa de crecimiento del 3.376 %), seguido de autolesiones, ansiedad, tristeza/depresión y trastornos de la alimentación (estos últimos se incrementan un 291 %). «Solo el 20 % de los adultos han sabido detectar los casos de salud mental, no hemos identificado a tiempo las señales ni evitado el sufrimiento de esos niños, ni en las familias protectoras», ha indicado la experta.

Autolesiones

Los casos de autolesiones, que han pasado de 71 casos en el 2012 a 3.243 en el año 2022. «Son un fenómeno íntimamente relacionado con los intentos de suicidio, por su alta probabilidad de desenlace fatal cuando los niños, niñas y adolescentes cambian de procedimiento», ha alertado Ballesteros.

También crecen significativamente respecto al 2021 los problemas de baja autoestima (494 % respecto al año 2021), obsesiones relacionadas con la autoimagen (440 %) y complejos (350 %). «La conducta suicida es un auténtico tsunami que no podemos dimensionar aún porque crece cada año, y está directamente relacionado con la soledad, el uso de la tecnología y cómo se está informando sobre la conducta suicida», ha aseverado el director de Programas.

Violencia contra los menores

La violencia contra los menores no desciende. La de género crece de manera continuada desde hace 13 años (se ha multiplicado por 16,5), con 3.471 casos registrados por ANAR en el 2022. Afecta sobre todo a adolescentes, pero casi la mitad —el 47,5 %— no son conscientes del problema y no admiten ser víctima, según explican los psicólogos y orientadores que atienden el Teléfono/Chat ANAR. Además, se abordaron un millar de casos de agresión sexual y 3.045 de maltrato físico y psicológico. «Los menores se sienten solos y no tienen la capacidad de pedir ayuda; debemos ser los adultos quienes estemos alerta, detectemos las señales de peligro y demos traslado ante la mínima sospecha de riesgo», ha destacado la directora de las Líneas de Ayuda ANAR.

13 intervenciones urgentes al día

La entidad realizó 4.923 intervenciones urgentes en situaciones de riesgo y extremas, como intentos de suicidio iniciados, agresiones sexuales o maltrato físico que suponen una media de 13 al día, cuando hace seis años no llegaban a tres diarias. Además, hizo 74.418 derivaciones a recursos profesionales de protección del menor (204 al día) desde los departamentos jurídico y social.

La mayoría de los problemas han tenido una urgencia, gravedad y frecuencia alta; el padecimiento sufrido se ha prolongado en el 56,6 % de los casos más de un año. Siete de cada diez consultas las hacen las chicas.

europapress.es

Educación destina cinco millones de euros a las CCAA para el "bienestar emocional" de la comunidad educativa

MADRID, 10 May. (EUROPA PRESS) - El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha anunciado que va a repartir a las comunidades autónomas una nueva partida de cinco millones de euros para la promoción del "bienestar emocional" de la comunidad educativa. El objetivo de este reparto es mejorar "la detección, intervención y prevención en el ámbito de la salud emocional", una "prioridad para el Gobierno", según ha explicado la ministra Pilar Alegría.

El reparto se ha aprobado este miércoles en el seno de la Conferencia Sectorial de Educación, que ha dado luz verde también a la distribución de 1.873 millones de euros correspondientes a otros 10 programas de cooperación territorial aprobados recientemente por el Consejo de Ministros.

En concreto, se trata de cinco partidas para diversas actuaciones en el ámbito de la Formación Profesional, que suman una inversión de 1.307 millones de euros. De ellos, 25,7 millones van destinados a mejorar la calidad del sistema; 273,3 millones para acciones del Plan de Modernización; 867,28 millones para FP para el empleo; 111,5 millones para acciones de cualificación y recualificación; y 29,3 millones de euros para centros de capacitación digital.

Con estos acuerdos, el Gobierno habrá destinado a la reforma y modernización de la Formación Profesional 6.041 millones de euros en esta legislatura, ha apuntado el Ministerio en un comunicado "Esto quiere decir que el Ministerio ha multiplicado por cinco el dinero que transfiere anualmente a las comunidades autónomas en estos programas, si lo comparamos con el periodo de 2011 a 2018", ha apuntado la ministra Pilar Alegría.

EL PAIS

Más prácticas, más alumnos y más empresas: así se implantará la nueva Formación Profesional

El carácter dual de la norma intensificará la colaboración público-privada para dar cabida a más de un millón de alumnos. El papel de los tutores y la orientación laboral son algunos de los aspectos clave

NACHO MENESES. Madrid - 11 MAY 2023

La nueva ley de Formación Profesional puede jactarse de haber nacido con un inusual grado de consenso que incluye al Gobierno, los centros formativos, las empresas, la patronal y las comunidades autónomas. El carácter dual de la remodelada FP, que combinará desde el principio la formación en los centros con las prácticas en empresas, tendrá como previsible consecuencia una mejora en la capacitación y la inserción laboral de los graduados, a la vez que deberá afrontar una serie de retos que empiezan por garantizar prácticas suficientes para la totalidad de alumnos. Desafíos que pasan por obstáculos tan conocidos como la necesidad de mejorar la imagen social de la FP; solucionar los conflictos de competencias; desarrollar el rol del tutor de empresa; mejorar la transferencia de alumnos entre universidad y la FP y continuar avanzando en aspectos como la orientación laboral o la acreditación de competencias profesionales. De todo esto se debatió los pasados 4 y 5 de mayo en Santiago de Compostela, en el marco del 9º Congreso de FP organizado por FPEmpresa y CaixaBank Dualiza, bajo el lema *Trabajando juntos. El nuevo papel de la empresa en la FP.*



La colaboración con las empresas, evidentemente, no es nueva, pero adquirirá una dimensión diferente: “Ahora se quiere profundizar porque es necesario que el alumno no solo contraste su aprendizaje con la realidad productiva donde se tiene que insertar, sino también porque parte de los aprendizajes solo se pueden dar en el contexto de esa realidad (...). Acelera, por lo tanto, la integración y la transición al mundo laboral”, afirma Luis García Domínguez, presidente de FPEmpresa. Pero, para que esto suceda, deben concretarse aspectos como el papel que jugarán tanto las organizaciones sindicales como empresariales, la orientación y el papel del tutor y tutora de empresa.

“Este es precisamente un elemento clave porque, de alguna manera, los tutores se tienen que preparar, formar y profesionalizar; no puede ser un puesto voluntarista, porque ser un profesional de su entorno y flujo de trabajo no significa que vaya a ser capaz de organizar, motivar o enseñar a un estudiante, o que la integración del aprendizaje sea óptima”, añade García, para quien “tiene que verse como una parte de la estructura de la empresa y figurar en la legislación laboral. Por eso, la colaboración de sindicatos y organizaciones empresariales es esencial”.

A este reto se le suman otros dos igualmente vitales: el primero, de cara a las empresas, ya que, hasta ahora, la FP dual general “recibía a alumnos cuando estos ya habían sido previamente formados con 1.600 horas de enseñanza teórica y práctica, mientras que ahora debemos empezar esta fase de aprendizaje en el primer curso”, señala García. Se busca, en definitiva, la corresponsabilidad de centro y empresa en los resultados del aprendizaje. El otro desafío tiene que ver, explica, con la formación y gestión del profesorado, de manera que los docentes puedan encontrar la forma de actualizarse constantemente: “Debemos formarnos para las nuevas tecnologías y los nuevos trabajos, porque los puestos y perfiles cambian muy rápidamente”.

Tres décadas de cambios

Los expertos afirman que vivimos en una época de cambios constantes que hacen más necesaria que nunca la formación a lo largo de la vida. Un proceso de transformaciones que, para Juan Carlos Tejeda, director de Formación y Educación de la CEOE, se han venido produciendo a lo largo de los últimos 30 años, y que la pandemia, además, ha acelerado: “Cambios demográficos, porque la población activa europea pasará del 61 al 51 % en 2060, lo que provocará a su vez cambios sociales; cambios climáticos; procesos de globalización importantes; cambios geopolíticos y, por supuesto, tecnológicos: y es que tenemos más tecnología en el bolsillo que la que en 1969 llevó al hombre a la luna”, declaró desde la tarima de oradores del congreso de Santiago. Cambios que, sostiene, han afectado al mundo empresarial hasta el punto de que la mayoría de las empresas de España tendrán que reinventarse antes de cambiar de década; “y también a los procesos de cualificación del individuo, porque antes tus padres podían formarse, trabajar y jubilarse; mientras que hoy debemos formarnos día a día para adaptar nuestras competencias”.

Aunque la FP Intensiva Dual (que establece que más del 25 % de las horas tendrán lugar en empresas) goza de una moratoria hasta 2028, la nueva FP General Dual se implantará a lo largo de los próximos cuatro años, “con los nuevos módulos de digitalización y sostenibilidad o el aumento del aprendizaje en las empresas, y el incremento de unas 100 horas de estancia en las mismas hasta superar las 500”, esgrime García. Ya sea en la FP Básica como en la de grado medio o superior, la colaboración empresarial se cristaliza en una especie de simbiosis en la que la empresa forma a los futuros profesionales según sus necesidades, y los estudiantes acceden a herramientas de última generación que les permiten mejorar la calidad de su aprendizaje. “Ahora mismo tenemos prácticas suficientes para los más de un millón de alumnos, pero si seguimos elevando el número (y eso es lo que pretendemos todos), deberemos hacer un esfuerzo mayor de comunicación con las empresas que aún no participan en el sistema”, recuerda el presidente de FPEmpresa.

Buenas prácticas

El reciente congreso sirvió también para compartir ejemplos de buenas prácticas que ya se están desarrollando en toda España. Casos como el del Centro Público Integrado de Formación Profesional (CPIFP) As Mercedes, en Lugo, donde los alumnos del Ciclo Superior de Mantenimiento de Aeronaves trabajan y aprenden con Ceres, una empresa de ingeniería que aporta los recursos que de otra forma no estarían al alcance de sus manos: “La nuestra es una pequeña empresa que, hace algunos años, empezó a usar sensores embarcados en drones para realizar trabajos de topografía, de control de masas arboladas, de fotogrametría... Labores que antes necesitaban de mayor mano de obra”, explica Pablo Fernández, su gerente. “Antes nosotros casi que teníamos que formar a nuestros propios ingenieros; ahora, con el centro, tenemos alumnos que están perfectamente formados en el conocimiento de las aeronaves no tripuladas, su mantenimiento y los requisitos para volar, y nosotros podemos centrarnos en la parte de sistemas, el análisis y el procesamiento de datos”.

Los acuerdos de colaboración no se limitan, en cualquier caso, a las empresas. El centro tiene a su disposición un antiguo Falcon 20 cedido por el ejército que tuvieron que ir a buscar a Madrid con un grupo de alumnos, desmontar, transportar y volver a montar en el centro. “Ahora estamos hablando con Protección Civil, con los que vamos a usar un dron con cámara termográfica para que los alumnos lo vuelen y puedan localizar a gente cuando se pierde; y también estamos montando una furgoneta de la Policía”, compartía Luis Abelleira, docente del centro, frente a los más de 550 profesores de FP presentes en el auditorio de la Cidade da Cultura de Galicia, en Santiago.

Entre las iniciativas allí presentadas figuraron también casos de colaboración con grandes empresas como Pescanova o la Comunidad Digital Iberdrola, un proyecto en el que participan casi un centenar de centros de FP repartidos para la geografía española gracias a la cesión de metodologías de realidad virtual, realidad híbrida (VR+360º) y vídeos explicativos de distintas áreas del conocimiento, desde la generación de energía hasta el consumo, y una plataforma digital con tres aerogeneradores en RV, un centro de transformación híbrido, diferentes tipos de turbinas, válvulas, piezas... "El acceso se hace mediante licencias gratuitas, y tiene también la ventaja de que todos los contenidos formativos han sido probados en un entorno industrial. Si no fuera así, no podríamos certificar que son útiles", argumenta Roberto Mediavilla, responsable de Formación de Iberdrola España.

La importancia de la orientación laboral

De sur a norte, y para asistir al congreso, viajó Rafael Rivas, docente de Formación y Orientación Laboral (FOL) y jefe de estudios en el IES Sanje, en Alcantarilla (Murcia). Allí reflexionó sobre el papel de la orientación laboral en la nueva ley: "Tiene un papel importante por varios motivos: primero, porque informa al alumnado de lo que supone hacer unas prácticas de empresa en la modalidad dual; porque les informa del compromiso que asumen acerca de la compatibilidad entre el estudio en el centro educativo y las prácticas en un entorno productivo; y porque guía a los estudiantes que vienen de la ESO y no tienen claro qué ciclo formativo cursar". En el Sanje organizan, además, unas visitas guiadas a los talleres formativos presentes en el centro para los alumnos de 4º de la ESO.

El Real Decreto por el que se establecerá la Ordenación del Sistema de Formación Profesional, cerca de publicarse, incluye por su parte alguna de las propuestas formuladas por anPROFOL, la Asociación de Profesorado de FOL: aspectos como, por ejemplo, la introducción de un módulo de Orientación Profesional en los grados básicos de FP; aprendizajes relacionados con la digitalización y la sostenibilidad; o la introducción de las habilidades blandas. Pero también se solicitaron mejoras: "El nuevo módulo de Itinerario Personal para la Empleabilidad I presenta una reducción importante en los resultados de aprendizaje relacionados con la legislación laboral, sobre todo en lo que respecta a la libertad sindical, la representación de los trabajadores en la empresa, la huelga o el conflicto colectivo", recuerda Antonio Guirao, su presidente. Mientras, en el módulo de Itinerario Personal para la Empleabilidad II, donde se trabajan enseñanzas relacionadas con el emprendimiento y la creación de empresas, parece que desaparecen aprendizajes de gran importancia para los futuros emprendedores como son el análisis de viabilidad económico-financiera, el conocimiento de las diferentes formas jurídicas o la responsabilidad fiscal y los principales impuestos.

europapress.es

Más de 550 docentes de FP se dieron cita en el 9º Congreso de FPEmpresa y CaixaBank Dualiza celebrado en Santiago

SANTIAGO DE COMPOSTELA, 11 May. (EUROPA PRESS) - Más de 550 docentes han participado en el 9º Congreso de FP de FPEmpresa y CaixaBank Dualiza, donde han impulsado la nueva colaboración entre centros de FP y empresas que está previsto que se produzca tras la implantación de la Ley de FP.

Bajo el lema 'Trabajando juntos. El nuevo papel de la empresa en la FP' y durante los días 4 y 5 de mayo, la Cidade da Cultura, en Santiago de Compostela, ha acogido los debates relacionados con los retos que afrontará la sociedad para el desarrollo adecuado de la nueva normativa, el papel que desarrollarán las organizaciones empresariales y sindicales para facilitar el compromiso formativo de la empresa y la relación con los centros, así como el papel del tutor y la tutora de empresa en la formación dual.

En este encuentro, entre otros, ha participado el conselleiro de Cultura, Educación, FP e Universidades, Román Rodríguez, que ha destacado la importancia de la colaboración entre la Xunta, las empresas y los centros educativos para una Formación Profesional cuyo "sello de identidad sea la innovación y la alta cualificación". Entre las empresas que han participado a lo largo del Congreso figuran Iberdrola, Nestlé o Grupo Pescanova, que han subrayado la responsabilidad que asumen las empresas con la nueva normativa.

Así, tanto FPEmpresa como CaixaBank han celebrado la buena acogida que ha tenido el congreso, que cada año congrega a más de medio millar de asistentes de todas partes de España.

REFLEXIONES PARA MEJORAR EL SISTEMA

El presidente de FPEmpresa, Luis García Domínguez, ha manifestado que "las reflexiones que se han producido en este encuentro han servido para determinar cuáles son los elementos críticos para mejorar el sistema". "Uno de ellos está relacionado con la mejora de la orientación hacia la FP o el afán de encontrar vías o lugares de encuentro entre las empresas y los centros", ha destacado.

Además, la directora de CaixaBank Dualiza, Paula San Luis, ha mostrado su satisfacción por el buen desarrollo del congreso que, según ha destacado la entidad, se ha convertido en todo un referente para los profesionales de la FP y se constituye como centro de encuentro para docentes, "pero también como escenario de las principales vanguardias educativas, y como puente hacia las empresas, cada vez más representadas en este foro".



En el congreso han participado más de 20 ponentes procedentes de diferentes sectores, desde el académico hasta el empresarial, con el fin de poner en valor a las empresas referentes en la FP y en la creación de herramientas que dotan de conocimientos a los centros educativos y al alumnado nacional e internacional.

PREMIOS

Asimismo, FPEmpresa ha entregado los premios de la VI Convocatoria de Ayudas Dualiza y su III edición de los Premios FPEmpresa, siendo reconocidos Juan Carlos Lauder, exdirector de CaixaBank Dualiza, en la categoría de Premio a la Trayectoria FP; y Javier Olleros en la categoría de Premio a la Empresa comprometida con la FP.

También, en el marco de este congreso, se han realizado diversas visitas a centros de FP de Galicia, como CIFP Compostela, CIFP Politécnico de Santiago, CIFP Someso, CIFP de Imaxe y Son, CIFP Paseo das Pontes, CIFP Universidade Laboral Culleredo, CIFP Ánxel Casal-Monte Alto y CGIFP Eduardo Barreiros.

THE CONVERSATION

¿Cómo afecta ChatGPT a la enseñanza de lenguas aplicadas, traducción y edición de textos?

Marcos Cánovas. Profesor titular. Departamento de Traducción, Interpretación y Lenguas Aplicadas, Universitat de Vic – Universitat Central de Catalunya

El desarrollo de la inteligencia artificial tendrá cada vez más repercusiones en todos los ámbitos profesionales y del conocimiento. En los últimos meses, el acceso a ChatGPT y la interacción con la herramienta han dado lugar a abundantes reflexiones sobre las consecuencias de su uso, desde los aspectos éticos hasta su impacto en la educación y su potencial para el fraude académico.

Inteligencia artificial y lenguaje

En el ámbito de las lenguas aplicadas (redacción profesional y traducción) la aplicación de esta tecnología tiene implicaciones específicas. Aquí no nos referiremos a su papel como auxiliar del profesorado (por ejemplo, en la preparación de materiales), sino a la perspectiva docente respecto a su uso por parte de las personas que se forman.

En su estado actual, la inteligencia artificial es capaz de gestionar y relacionar una cantidad ingente de datos y de generar producciones lingüísticas que tienen un asombroso parecido, como producto, con las humanas.

Pero al mismo tiempo, los esquemas de funcionamiento de los sistemas informáticos difieren del pensamiento y el lenguaje humanos. La creatividad a la manera humana no está todavía al alcance de las máquinas. Dicho de otra manera, la artificial es una inteligencia que procesa, pero no piensa.

La redacción profesional o la traducción se enfocan en general a textos funcionales que encajan perfectamente con los productos que la inteligencia artificial es capaz de generar. Además, estos textos funcionales pueden ser producidos en abundancia y por poco precio a partir necesidades concretas.

Traducción automática neuronal

En el caso de la traducción, detrás de estos textos, resueltos de forma casi instantánea y a menudo con una calidad sorprendente, está la traducción automática neuronal, como la que se encuentra, por ejemplo, en el traductor de Google o en DeepL.

Estas herramientas se caracterizan porque llevan a cabo un proceso de aprendizaje constante a partir de los datos de millones de traducciones que se incorporan a los sistemas informáticos a modo de entrenamiento. Gracias a la capacidad de procesar todos esos ejemplos, pueden predecir las cadenas de texto que corresponden a traducciones nuevas con resultados cada vez mejores a medida que avanza el entrenamiento.

La posesición

Esto no asegura, sin embargo, que se trate de productos con la misma calidad que tiene la traducción profesional. Para algunos usos en que no sea imprescindible la máxima corrección (por ejemplo, la lectura curiosa de una página web), no hará falta más. Para otros, en los que se exigen unos requisitos elevados de calidad, es necesaria la supervisión humana, lo que se llama la posesición, es decir, la revisión y corrección de las traducciones producidas por máquinas.

Algo parecido se puede decir de la redacción profesional. La máquina es capaz de resolver la redacción de muchísimos textos y de proponer enunciados a partir de las pautas derivadas de la infinitud de modelos evaluados por los propios sistemas informáticos. Los textos resultantes se usarán (se están usando ya) para objetivos tan diversos como la redacción de noticias de agencia, manuales de instrucciones de electrodomésticos, recetas de cocina, textos de debate y opinión, cartas, informes o relatos.

El concepto de posesición resulta aplicable también a la redacción profesional. La razón es la misma que en el caso de la traducción: la productividad. Es más rentable trabajar de esta manera que con la redacción directa y completa de determinados textos.

Formación en lenguas aplicadas

La formación en un contexto tecnológico en lenguas y traducción tiene que asegurar que se aprende a escribir y a traducir correctamente. Ahora que los estudiantes pueden recurrir a este tipo de recursos informáticos para resolver tareas de redacción o traducción, la parte docente necesita cambiar los parámetros de su retroacción (es decir, análisis y evaluación de las tareas realizadas).

Dicho de otra forma, los parámetros de evaluación actuales no se han adaptado a las nuevas prácticas y son de efectividad dudosa.

Qué enseñar

¿Qué es lo que podemos enseñar, entonces, que sea realmente útil? En primer lugar, debemos aprovechar los momentos de contacto presencial para tareas de práctica de redacción o traducción de textos sin el uso de la inteligencia artificial (aunque sí que deberían estar disponibles otros recursos electrónicos habituales en el mundo profesional, como los propios editores de texto, con correctores ortográficos y gramaticales, o el acceso a documentación en línea).

Además, se pueden tener en cuenta posibles limitaciones de la tecnología para proponer actividades que necesiten una considerable aportación de la persona que las tiene que resolver. Por ejemplo, escribir sobre temas muy específicos: sobre un personaje de cierta popularidad local, aspectos sociales del ámbito más próximo al estudiante o experiencias personales, si resulta pertinente y adecuado. De todas maneras, los avances tecnológicos ofrecerán resultados cada vez más logrados.

Formar en posesición

La tercera opción pasa por incorporar directamente la tecnología a la formación. El gran reto, por nuevo, es resolver la adquisición de competencias de expresión escrita y traducción contando con estos recursos. La clave es la posesición. ¿Se pueden desarrollar estas competencias practicando la posesición? Creemos que sí, por lo menos en parte.

La traducción es la faceta de las lenguas aplicadas que va más avanzada en la incorporación de la posesición a los diseños formativos. Y, en el campo de la redacción profesional, no habrá más remedio que considerar el tratamiento de los productos textuales informáticos como recurso para el aprendizaje.

Una nueva dimensión para los currículos

Es difícil prever la evolución y la resistencia de unos enfoques educativos que van a remolque de los avances de las tecnologías. En cualquier caso, no hay más remedio que tratar de seguir el paso a estas tecnologías, de manera que formen parte de los procesos de aprendizaje. El pensamiento y la creatividad tienen que estar en los currículos de lenguas y humanidades, pero hay una nueva dimensión que no se puede obviar.

Este artículo se ha redactado sin inteligencia artificial. ¿Podría haber sido el producto de una máquina? ¿Hay alguna diferencia? Cada vez serán más difíciles de identificar las diferencias en forma o estructura entre textos producidos por una mente humana o por una máquina. La posibilidad de determinar la trazabilidad de los textos tiene que ver con el componente ético al que aludíamos al comienzo.

Las tecnologías sin ética son devastadoras: la ética de la inteligencia artificial debe integrarse a la ética profesional inherente a la formación universitaria.

Ecologías de aprendizaje: nuestra manera de aprender a cualquier edad y en cualquier contexto

Pablo César Muñoz Carril. Profesor e investigador en el ámbito de ciencias de la educación, Universidade de Santiago de Compostela

Alba María Souto Seijo. Profesora del Departamento de Pedagogía y Didáctica, Universidade de Santiago de Compostela

En el mundo actual, los conocimientos tienen fecha de caducidad, y continuamente se generan nuevas necesidades educativas. Por ello, los ciudadanos nos vemos obligados a formarnos permanentemente, es decir, a aprender a lo largo de la vida para poder adaptarnos a los cambios de la sociedad.

Esto no solo incluye el aprendizaje que se realiza a cualquier edad sino también el que tiene lugar en diferentes contextos. En otras palabras: no solo aprendemos cuando acudimos a un curso de formación, sino también en conversaciones de café, viajes o mientras leemos un libro.

¿Qué son las ecologías de aprendizaje?

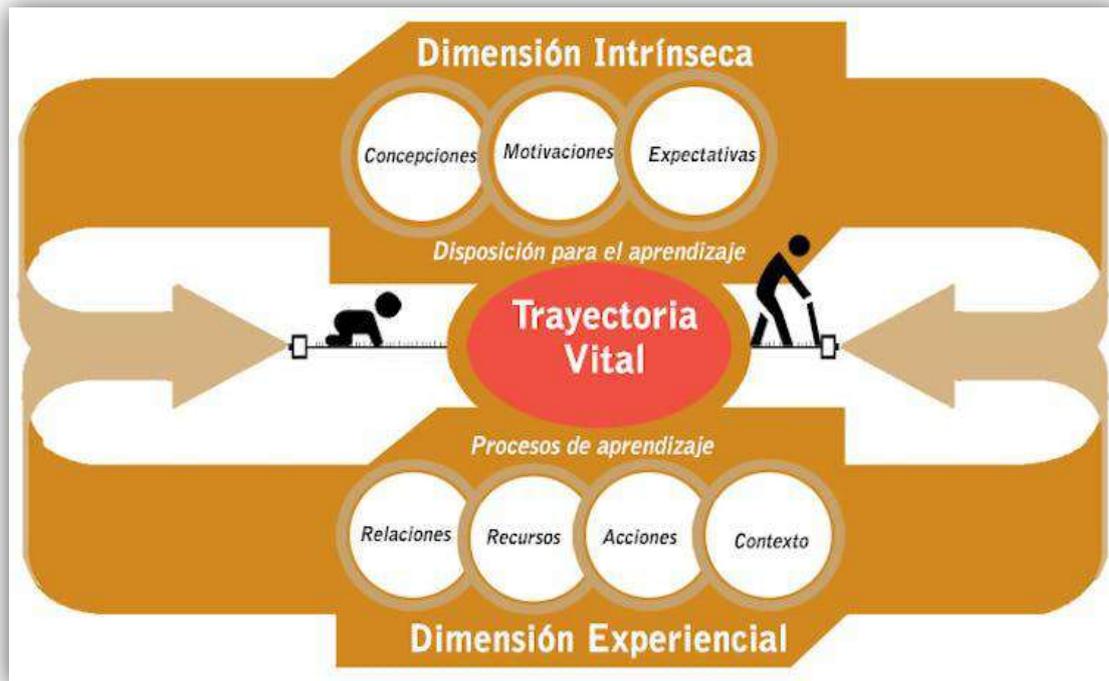
En este marco nace el concepto de ecologías de aprendizaje, que está despertando un gran interés. Prueba de ello son los diferentes estudios que se han desarrollado y en los que se analizan las ecologías de aprendizaje

de diferentes colectivos, como los docentes y estudiantes de diferentes etapas educativas, las personas sin hogar o las madres emprendedoras.

El concepto de ecologías de aprendizaje nos ayuda a comprender cómo se aprende en la sociedad actual, donde existen múltiples oportunidades. Concretamente, podemos definir las ecologías de aprendizaje como el entramado de contextos y elementos, de diversa naturaleza, que las personas emplean para su formación.

¿Qué elementos las componen?

Hay numerosos componentes interdependientes que influyen en la manera de aprender de las personas a lo largo de su trayectoria vital. Cada persona tiene su propia ecología de aprendizaje. De este modo, cada individuo decide qué, cómo, cuándo, dónde y con quién aprender.



Esquema de las ecologías de aprendizaje, elaborado por los autores del estudio *Key components of learning ecologies: A Delphi assessment*, Mercedes González Sanmamed, Pablo César Muñoz Carril y Francisco-José Santos Caamaño. *British Journal of Education Technology*, Author provided

La dimensión intrínseca

Por ejemplo, desde una perspectiva interna del individuo, habría que considerar aquellos aspectos que representan una disposición para aprender.

Esta primera dimensión se compone de tres elementos (concepciones, motivaciones y expectativas), que varían en función del momento personal y profesional en que nos encontremos. A continuación, incluimos una serie de preguntas que nos permitirán reflexionar sobre nuestra propia ecología.

1. Concepciones: ¿Cuáles son nuestras ideas o creencias sobre el aprendizaje?
2. Motivaciones: ¿Qué nos impulsa a aprender? ¿Son razones de carácter intrínseco o extrínseco? ¿Nos esforzamos para ser los mejores o para sentirnos más competentes?
3. Expectativas: ¿Qué esperamos obtener del proceso de aprendizaje? ¿Qué esperamos de nosotros, de nuestros compañeros o docentes?

La dimensión experiencial

Pero todos estos elementos también están relacionados con una dimensión basada en las experiencias de las personas, así como con los procesos de aprendizaje desarrollados a lo largo de su vida. Esta segunda dimensión está integrada por cuatro elementos: relaciones, recursos, acciones y contexto. En este caso, podemos reflexionar sobre las siguientes preguntas:

1. Relaciones: ¿Qué interacciones contribuyen a nuestro aprendizaje? ¿Son presenciales o virtuales? ¿Estas interacciones las mantenemos con la familia, amigos, con compañeros de trabajo o de estudio, con profesores, jefes, con desconocidos?
2. Recursos: ¿Qué tipo de recursos utilizamos para aprender? ¿Tecnológicos, sociales, relacionales...?

3. Acciones: ¿Qué eventos o experiencias propician nuestro aprendizaje? ¿Acudimos a cursos, coloquios, congresos o conferencias? ¿Consultamos *blogs* o participamos en algún foro o debate que se genera en las redes sociales o en plataformas de *streaming*? ¿Realizamos búsquedas en la web o consultamos libros, revistas académicas o manuales?
4. Contexto: ¿En qué espacios se desarrolla nuestro aprendizaje? ¿Son de carácter formal, no formal o informal? ¿Se produce en entornos formales como la escuela, la universidad o el trabajo? ¿En entornos no formales como una ONG o una asociación? ¿O en entornos informales como en una cafetería, un bar o una red social personal? ¿En situaciones físicas o virtuales?

¿Cuáles son las implicaciones?

La perspectiva ecológica nos ayuda a tomar conciencia de los contextos y elementos de los que disponemos para formarnos. Es decir, contribuye a que cada individuo personalice su formación en función de sus necesidades e intereses.

Esta es una cuestión realmente relevante, pues la selección del elemento apropiado influye en la eficacia y eficiencia del proceso de aprendizaje. Solo si conocemos los elementos que componen nuestra ecología podremos enriquecerla y aprovechar las posibilidades de aprendizaje que ofrece la sociedad actual.

La importancia del aprendizaje en contextos informales y no formales

Esas oportunidades de aprendizaje no solo surgen en las instituciones específicamente dedicadas a la enseñanza, sino que aprendemos también cuando interactuamos con diversas personas en cualquier situación cotidiana. Este aprendizaje informal se produce en muchas ocasiones de manera inconsciente y solo cuando nos paramos a reflexionar sobre nuestro aprendizaje nos damos cuenta de su valor y del impacto que tiene en nuestro desarrollo personal y profesional.

Hasta ahora se ha infravalorado el aprendizaje que tiene lugar en contextos informales y no formales. Sin embargo, las ecologías de aprendizaje posibilitan el reconocimiento e integración de todas las formas de aprendizaje, sucedan en el contexto que sucedan.

Además, son una manera de representar el aprendizaje a lo largo de la vida, ya que permiten conectar las experiencias de aprendizaje del pasado con las del presente, y proporcionan la base para el aprendizaje futuro.

En este sentido, resultaría relevante que desde la escuela se tendiesen puentes hacia aquellos otros contextos menos encorsetados desde los que se ofrecen oportunidades, recursos y herramientas valiosas para complementar nuestros aprendizajes. Todos participan en nuestro desarrollo personal, académico y profesional a lo largo y ancho de la vida.

Lo que la inteligencia artificial nos enseña sobre qué es realmente la inteligencia

Eva Aladro Vico. Catedrática de Teoría de la Información, Universidad Complutense de Madrid

La llegada de la inteligencia artificial al público general ha supuesto el comienzo de un debate sobre si es posible que este sistema automático sustituya a la inteligencia humana.

Múltiples autores, de Noam Chomsky a los filósofos epistemólogos, plantean una serie de dudas sobre este asunto: Chomsky detecta en ella la banalidad del mal de la filósofa Hannah Arendt, y otros consideran que no tiene capacidad para los juicios abductivos de nuestra mente, es decir, para la generación de nuevas lógicas en el progreso inesperado de la racionalidad.

Muchos autores piensan que esta “inteligencia” está lejos de ser creativa, no es generativa, aunque sea capaz de producir textos nuevos en apariencia. Pero realmente, ¿qué diferencia la inteligencia artificial de la inteligencia humana, a secas?

Seleccionar, combinar y comparar

Los autores que estudian la inteligencia compositiva o sintética, que es la que puede generar nuevas ideas, tienen establecido que el cerebro humano que procesa información de modo inteligente y creativo realiza tres actividades diferentes:

1. Combinación selectiva: uniendo y combinando piezas informativas de modos específicos. Permite innovar cambiando el orden de los elementos, y muchas invenciones son resultado de una combinación o asociación innovadora, como la visión de la doble naturaleza del electrón.
2. Comparación selectiva: proyectando cadenas de asociaciones sobre nuevos contextos, para observar los paralelismos, es decir, realizando analogías y proyecciones metafóricas. Permite establecer paralelismos y lanzar hipótesis de unos campos a otros. Por ejemplo, ver la estructura molecular como una escalera de caracol o la del núcleo de un átomo como un pequeño sistema solar, comparaciones selectivas que generaron cruciales avances en el conocimiento.
3. Codificación selectiva: sintetizando, eliminando y puliendo las estructuras hasta que pierden ambigüedad y la información superflua. Este es el principio crucial en los avances inventivos y creadores en todos los



campos. Por poner un ejemplo sencillo: Rembrandt renunció al uso de la gama del color azul en sus pinturas para potenciar la expresión con los otros colores; o Frank Capra recomendaba siempre eliminar rollos de película filmada para mejorar la calidad del conjunto.

La inteligencia artificial usa toda la información que nosotros mismos volcamos a la red, realiza comparaciones y constantes combinaciones de elementos, siendo capaz de rastrear y presentar composiciones de cualquier tema o texto. El parecido con las operaciones creativas existe, pero hay una diferencia radical. ¿Cuál es?

Forma, elegancia y estética

El matemático francés Henri Poincaré llegó a la conclusión de que el acceso al conocimiento innovador no era una operación mecánica, ni tampoco provenía de la lógica racional. Acceder a una idea nueva, decía, era un “sentimiento de la forma” de esa innovación.

Según explica en su obra *Ciencia y Método*, cuando descubría soluciones en su búsqueda de avances matemáticos, experimentaba una impresión de forma, que iba inexorablemente unida al descubrimiento, y de cuya captación dependía el posterior desarrollo de todo el avance.

Dicha experiencia podía considerarse estética, y Poincaré llegaba a experimentar la elegancia de la resolución de un problema matemático. ¿Qué quería decir Poincaré?

Salto al futuro

Los autores que estudian la inteligencia creadora efectivamente registran la paradoja de que cuando se crea una innovación en cualquier campo, se “saca de la nada” un conocimiento que antes no existía. Esta operación no puede generarse de modo automático, ni sistemático. Lo que hay en la invención creadora es un “salto al futuro” mediante un lenguaje nuevo, como explicaba Antoine de Saint Exupéry en sus *Cuadernos*.

Según Saint Exupéry, la relación entre elementos, que es anteriormente impensable e improbable, se construye mediante el lenguaje. Y esta operación es un fenómeno que los creadores ven ligado a la visión repentina de una forma, composición o estructura nuevas. Una vez se expresan y son compartidas, cambian radicalmente nuestra realidad. Pero no podemos planificar su aparición porque pertenecen al futuro que ellas mismas van creando.

El lenguaje cambiante

Sólo mediante un lenguaje capaz de combinaciones infinitas de elementos finitos, que puede romper sus propias normas y establecer o moldear nuevos elementos, es posible que se produzcan estos saltos.

Según Poincaré y Saint Exupéry, entonces, la invención no es algo que resulte del compendio automático, ni del resumen de un conjunto profuso de datos, ni siquiera, de la experiencia de aprendizaje previo. Se trata de algo diferente que está relacionado con un uso “disruptor” de los lenguajes y los códigos.

Cuando un creador, un investigador o un científico innovan, no siguen patrones de uso habitual ni compilan la información universal. Su selección de elementos puede ser completamente inexplicable. Puede que incluso desconozcan información básica, y ello precisamente les sirva para innovar. Las analogías con las que trabajen pueden escapar de toda plausibilidad, pero sin embargo, serán como las de Galileo, imprescindibles. Y sus síntesis creativas seguramente serán al mismo tiempo nuevas y asombrosamente adecuadas. Ello forma parte del avance en el conocimiento, que no puede ser automatizado ni fabricado.

En una muy reciente investigación, precisamente sobre el declive de la expansión científica,, se percibe la desaparición significativa del uso de lenguajes disruptores en todos los campos del avance científico humano.

Trabajar con lo ya sabido

La inteligencia artificial no puede generar información nueva ni usar el lenguaje para generar nuevos pensamientos jamás concebidos por los seres humanos, porque su base de trabajo es lo “ya sabido”, lo ya existente, la información universalmente compartida en la red.

Es un excelente medio para procesar o difundir lo ya sabido, pero no para pensar lo nuevo. Está férreamente atada al pasado, y sus estructuras y códigos repiten y reiteran lo existente, lo previo.

Estos sistemas pueden ayudar muchísimo para liberar a los informadores de tareas poco creativas e incluso puede que obligue a los profesionales a hacer algo más que repetir como loros la información convencional de fuentes ya conocidas.

Si aprendemos a distinguir entre inteligencia artificial e inteligencia creadora quizás podamos también aprender con ello que muchas de las formas de comportamiento que hoy consideramos inteligentes no son más que simples ejercicios de redundancia, superficialidad, e incluso, estupidez. La inteligencia artificial puede enseñarnos esto, al menos.

MAGISTERIO

La defensa de las humanidades reúne a más de 600 docentes y expertos de España e Iberoamérica

Los retos y oportunidades de la inteligencia artificial en la educación o el cultivo de la espiritualidad como herramienta para mejorar la salud mental de los jóvenes fueron algunos de los temas tratados ayer en el I Encuentro Iberoamericano de Profesores de Humanidades, que reunió en CaixaForum Madrid a cientos de docentes y humanistas, entre ellos, Fernando Savater, Andreas Schleicher, Javier Urra y Carmen Iglesias.

REDACCIÓN Domingo, 7 de mayo de 2023

CaixaForum Madrid acogió ayer el I Encuentro Iberoamericano de Profesores de Humanidades, organizado por Siena Educación—editor de MAGISTERIO— con el objetivo de impulsar iniciativas en favor de la enseñanza de las humanidades en la escuela. “No hay que salvar a las humanidades, son las humanidades las que han venido a salvarnos”. Así abrió el encuentro José María de Moya, director general de Siena Educación, que estuvo acompañado por Mariano Jabonero, secretario general de la OEI, y Amador Sánchez, decano del Colegio Oficial de Docentes de Madrid. Jabonero incidió en que “a través de las humanidades podemos alcanzar una sociedad más justa y libre”, mientras que Sánchez puso el acento en “el contexto de equilibrio imprescindible” del que deben gozar las humanidades con el resto de disciplinas: “La educación en valores es fundamental y las humanidades encierran la esencia de todos los valores”, añadió.

La conferencia inaugural del encuentro, que fue conducido por el periodista Borja Beriain, corrió a cargo del filósofo y escritor Fernando Savater, que bajo el título *Los exploradores del espíritu* pronunció un discurso en defensa de las humanidades: “Si las abandonamos, estamos destinados a convertirnos en máquinas que no se paran a pensar ni buscan el sentido que necesitamos”. En esta línea, se refirió a la tarea de quienes hoy se dedican a las humanidades como “humanismo a contracorriente” porque, en sus palabras, “ensalzar lo humano es visto como una forma de arrogancia, mientras que borrar lo específico de lo humano es aplaudido”. Propuso, así, “educar más el ser que el hacer” y recordó: “Las ciencias se ocupan de lo que hacemos; las humanidades de lo que somos”.

La relación de las humanidades con la tecnología, la salud mental y la literatura fueron los temas que ocuparon los tres conversatorios del encuentro. En el primero de ellos, moderado por el periodista y redactor de MAGISTERIO Rubén Villalba, se abordaron los retos y oportunidades que la inteligencia artificial o el transhumanismo plantean a educadores, familias y alumnos. Participaron Richard Benjamins, responsable de la estrategia de inteligencia artificial de Telefónica, e Ignacio López-Goñi, catedrático de Microbiología.

Benjamins señaló como primera tarea desmitificar: “Herramientas como ChatGPT no van a hacer que los alumnos se esfuercen o piensen menos; al revés, es una oportunidad para hacerles pensar más o de una forma distinta y que así sean capaces de distinguir los sesgos”. Aseguró que “al igual que hoy tenemos sistemas antiplagio o *antispam*, pronto sucederá lo mismo con herramientas como ChatGPT”. López-Goñi sostuvo que “la ciencia también es cultura”. Por eso, en su opinión, “es un error dividir tan pronto a los jóvenes en ciencias y letras, así como fomentar que los ‘listos’ vayan a ciencias; necesitamos una educación holística”. Como científico recordó, además, que “necesitamos una ciencia experimental, pero también tenemos que pensarla”.

La salud mental del alumnado ocupó el segundo conversatorio, moderado por Irene Pozo, subdirectora de contenidos socioreligiosos de Ábside Media. En él intervinieron José Antonio Luengo, decano del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid; Javier Urra, doctor en Psicología y exdefensor del Menor; y Noël Sèmassa, psicólogo y V Premio de Ensayo Teológico Joven PPC. Luengo aseguró que “los profesores recibimos a chicos con muchas mochilas, pero no podemos dejar a la escuela toda la responsabilidad” y advirtió que “determinadas tecnologías han sido diseñadas para crear adicción”.

Urra, por su parte, alertó de que “los docentes están sosteniendo una infancia y una juventud a la deriva y desilusionadas por falta de sentido de trascendencia” y urgió “cuidar la salud mental de los niños, ya que el 70% de las enfermedades psíquicas tiene su raíz en la infancia”. Se refirió así a la escuela como “el fonendoscopio de la sociedad” y propuso que “en la actual sociedad del ‘yo’ hay que poner más el acento en el ‘tú’”. Sèmassa puso el acento en el papel de la familia: “Los padres deben dedicar tiempo a la formación espiritual de sus hijos para que encuentren un sentido a la vida”.

La novela histórica protagonizó el último de los conversatorios, moderado por Jesús García Calero, director de *ABC Cultural*, y en el que Antonio Pérez Henares e Isabel San Sebastián, presidente y vicepresidenta de la asociación *Escritores con la Historia*, pusieron de relevancia el papel cada vez más importante de este género literario para enseñar de forma rigurosa y amena la historia.

Pérez Henares argumentó que “la novela histórica puede contribuir a contestar y replicar a esta nueva moda que pretende no solo reescribir, sino también borrar y cancelar nuestro pasado”. En la misma línea, San



Sebastián tildó de “barbaridad” el que “hoy se juzguen hechos acaecidos hace mil años con criterios contemporáneos” y se refirió a la novela histórica como “una herramienta pedagógica de primera magnitud que presenta la historia no como un ejercicio memorístico aburrido, sino como una aventura”.

El panorama internacional de las humanidades lo expuso Andreas Schleicher, director del área educativa de la OCDE, quien citó “el sentido, la compasión, la relación con otras culturas y las tradiciones” como “aquello que nos diferencia como personas humanas”. “En un mundo donde la tecnología nos modela la vida, tenemos que preguntarnos qué nos identifica”, añadió.

El acto de clausura corrió a cargo de Carmen Iglesias, directora de la Real Academia de la Historia, que además de presentar el pionero portal *Historia Hispánica* junto a su director técnico, Jaime Olmedo, recordó que “la enseñanza de la historia y las humanidades es prioritaria”. Por otra parte, elogió la labor de los docentes de Educación Primaria y Secundaria porque “constituyen el momento en que se forma y se decide la persona y la personalidad del joven”. Recordó, en este sentido, que “el gusto por saber, la curiosidad o la autoestima nacen y se forjan en el sistema escolar”.

El encuentro, que tendrá una segunda edición el 12 de abril de 2024, reunió a más de 600 profesores de España e Iberoamérica, entre ellos, 30 de los mejores docentes de Historia, Filosofía y Religión, que impartieron formaciones y compartieron proyectos y experiencias pedagógicas para hacer más innovadoras las clases de humanidades. A estas tres asignaturas, se sumarán el año que viene Latín, Griego y Literatura. Los docentes también tuvieron oportunidad de dialogar en un espacio donde el *youtuber* Enric F. Gel, el escritor Carlos Goñi, el activista por las Humanidades Emilio del Río y Gonzalo Mendoza, fundador de la Escuela de Filosofía de Madrid, abordaron la filosofía desde otros escenarios, como las redes sociales, la empresa y la familia.

En el marco del encuentro, y con la colaboración de Vicens Vives y Puy du Fou, también se hizo entrega de los I Premios *Haz apasionantes tus clases de Historia*, donde más de 200 profesores de esta materia han podido presentar sus metodologías y estrategias innovadoras para hacer más atractiva la enseñanza de la Historia a una generación de jóvenes marcada por la dispersión y las nuevas tecnologías.

Profesores se entrenan con la inteligencia artificial para comunicar mejor en clase

Un centro educativo de Terrassa (Barcelona), pionero en España, está aplicando la inteligencia artificial y la realidad virtual para que sus profesores mejoren su comunicación verbal y no verbal en clase, desde la entonación y velocidad de la voz a sus gestos, su mirada y su respiración.

EFE Lunes, 8 de mayo de 2023

En una entrevista con Efe, Xavier Soler, director de Secundaria y Bachillerato e impulsor de la iniciativa en el colegio Gresol International American School de Terrasa, explica que han comenzado a utilizar la nueva metodología este curso para preparar las clases y mejorar también la oratoria del alumnado. El programa de formación se divide en módulos que abarcan desafíos, prácticas, teoría y ‘feedback’, lo que permite al docente a mejorar sus habilidades de comunicación de modo sistemático. «Analiza qué vicios tenemos hablando en público, la entonación –¿somos aburridos? ¿monótonos? ¿Abusamos de las coletillas y muletillas?–».

El programa «Chiara» funciona con un algoritmo de inteligencia artificial que evalúa todos los aspectos de la comunicación verbal y no verbal y emplea el soporte de una cámara para grabar al docente en el escenario «real» que él elija, una clase, un auditorio.... «Observa la postura corporal, dónde tienes las manos, cómo gesticulas, si estás encorvado, si hablas rápido o despacio, si te mueves poco, tu tono. También ofrece un mapa de calor de la mirada, es decir, el sistema mide si miras a una persona o dos, si miras solo a la izquierda o derecha, te dice dónde miras en cada instante; lo ideal es mirar a todos y que se sientan parte de tu charla».

Tanto «Chiara» como el programa «Speak App» –destinado al alumnado– ayudan «muchísimo» a ganar seguridad, a controlar los nervios y a mejorar la interacción con los niños, añade el también coordinador TIC de este colegio internacional. Según distintos estudios, explica Soler, «la atención de los niños baja bastante a los 20 minutos, por lo tanto en una exposición son fundamentales; hemos de conseguir enviar el 90% del mensaje en esos primeros 20 minutos porque si no se pierde. Entrenamos para sacar un rendimiento espectacular en ese tiempo a partir de entonación, de las expresiones, de los gestos o de la proyección de la voz». Para ello, «practicamos y vemos en qué podemos mejorar la transmisión de un mensaje que en sí es bueno y que queremos que llegue. Hemos usado el sistema también para preparar reuniones con padres. Al final somos especialistas en materias pero no todo el mundo está acostumbrado a trabajar en público».

En cuanto al uso de «Speak App», el objetivo es que «el alumnado tenga herramientas para poder exponer en público, porque forma parte de las necesidades de cualquier ser humano. En definitiva, se trata de ser capaces de relacionarte bien y de saber comunicarte y hablar».

Casi uno de cada cuatro trabajadores en activo tiene estudios de FP

Casi uno de cada cuatro trabajadores en activo, de 16 a 64 años, cuenta ya con estudios de Formación Profesional, según un análisis realizado por CaixaBank Dualiza a través de los datos de la Encuesta de Población Activa.

EFE Miércoles, 10 de mayo de 2023

Estas cifras muestran que de los más de veinte millones de trabajadores ocupados 4.900.000 tienen estudios de FP y suponen una representación de la tendencia al alza que tienen estas enseñanzas. Los trabajadores con Formación Profesional suponían 4.730.000 a final de 2021 y 4.495.000 de final de 2020, un crecimiento continuo que refleja «la alta empleabilidad de la FP teniendo en cuenta que los empleados con estudios universitarios suponen 5.800.000».

Sin embargo, estos datos contrastan con una percepción distinta de la sociedad sobre la FP, ya que según el análisis *II Estudio sobre la percepción de la Formación Profesional de madres y padres* de CaixaBank Dualiza y Educar es Todo, esta modalidad educativa «sigue sin tener el reconocimiento que se merece en la sociedad española». La falta de información, la influencia de las familias y los prejuicios heredados de estas son las principales causas. Un 77% considera que existen prejuicios hacia la Formación Profesional. Entre ellos, figura la valoración de los alumnos universitarios –un 72% de los encuestados cree que se les valora más que a los estudiantes de FP– o la demanda laboral –un 57 % considera que las empresas suelen decantarse más por universitarios que por los de FP–.

Principio de realismo

Antonio Montero Alcaide. Inspector de Educación. 10 de mayo de 2023

Entre las razones que explican las dificultades para implementar las reformas educativas, figura, y no es causa menor, la escasa consideración del que podría tenerse como principio de realismo. Esto es, las situaciones reales que afectan a la organización y el funcionamiento de los centros y al ejercicio docente, de manera que influyen significativamente en la asunción, primero, y la aplicación, después, de las innovaciones o cambios.

En no pocas ocasiones, se señalan condiciones como la insuficiencia de tiempos compartidos para la reflexión docente y el desarrollo del currículo, o de formación y cualificación específicas en innovaciones distintivas de las reformas –otra cosa es que sean novedosas–. E incluso, con argumentos más controvertidos, las resistencias docentes al cambio o la adhesión a planteamientos metodológicos o didácticos, que se presentan en más bien simplistas antagonismos o beligerantes posicionamientos estancos. Sin embargo, el principio de realismo afecta, de forma principal, a las condiciones que hacen o no viables los propósitos reformadores; sobre todo, los referidos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuestiones como la “evaluación competencial” son buena muestra de ello. Una primera necesidad, la de modificar los referentes de la evaluación, parece advertirse: se trata de adoptar, como tales referencias, las competencias específicas y los criterios de evaluación de las distintas áreas o materias, en lugar de los instrumentos para llevar a cabo la evaluación, con una ponderación general de estos. Todavía más, los criterios de evaluación no solo deben ser finales –lo que debe aprenderse– sino asimismo proactivos -lo que debe enseñarse y dirigir la enseñanza-.

Más o menos alcanzado este cambio de referentes, la nueva formulación del currículo asocia y distribuye los criterios de evaluación entre las competencias específicas formuladas para las áreas o materias. Además, tales competencias específicas se vinculan con los correspondientes descriptores operativos de las competencias clave. Esta relación entre elementos del currículo, además de reforzar el carácter competencial de su naturaleza, es objeto de interés en los informes que han de recibir el alumnado y sus familias, en la finalización de los cursos y de las etapas, sobre el grado progresivo de adquisición de las competencias clave. Cuestión que, por otra parte, importa para las decisiones de promoción y titulación, ya no vinculadas el número de áreas o materias pendientes en la educación básica y obligatoria.

Por otra parte, los centros, en uso de su autonomía pedagógica, con ese modelo curricular de referencia, entienden a veces necesario concretar los criterios de evaluación en indicadores más susceptibles de dirigir la planificación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Cometidos, todos ellos, que deben plantearse desde el principio de realismo, con el concurso de la viabilidad, de lo que está alcance y tiene probabilidades de llevarse a cabo. Por tanto, se hace del todo necesario adecuar la naturaleza o el grado de requerimiento de las pretensiones, a fin de que permitan, al menos, la experiencia de pequeños éxitos capaces de predisponer logros mayores. Y tal necesidad no solo concierne, aunque sí de manera principal, a la formulación y regulación de los cambios por las Administraciones educativas, sino al propio liderazgo pedagógico que debe ser ejercido por la dirección de los centros, con objeto de redundar en la viabilidad del desarrollo curricular.



Orientaciones para mejorar la convivencia

El Estudio estatal sobre la convivencia en los centros de educación primaria, elaborado sobre la base de más de 33.000 encuestas entre la comunidad educativa de todo el país ofrece un decálogo de orientaciones con las que lograr mejoras en el clima de los centros escolares.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 05/05/2023

La convivencia no parece ser un gran problema, al menos, en los centros de primaria, según el estudio realizado para el Observatorio Estatal de la Convivencia, en cuyo pleno, presidido por Pilar Alegría, ministra de Educación y FP, se han presentados sus datos y conclusiones.

Más allá de que los casos de acoso o de violencia en los centros son una minoría (menos del 10 % del alumnado dice haberse sentido acosado en su colegio), sigue habiendo margen de maniobra para la mejora de estas cifras. Desde un aumento de la formación inicial y continua del profesorado en estas materias o la difusión de buenas prácticas pasando por la generalización de proyectos de alumnado mediador o ayudante.

Os dejamos aquí el decálogo de elementos que podrían suponer una mejora de la convivencia en todos los centros de primaria. El último de los puntos, el número 11 en realidad, se refiere a la publicidad tanto entre la comunidad educativa como entre la sociedad en general, de las conclusiones del estudio.

Orientaciones

La convivencia, según muestra el estudio y en opinión de quienes están todos los días en las aulas y pasillos de los colegios, es buena. Pero prevalecen ciertas situaciones graves que, en cualquier caso, están haciendo sufrir a muchas y muchos niños. Esto es lo que hace necesario que se implementen medidas, en diferentes niveles del sistema, para conseguir mejoras. El estudio plantea hasta 10, 11 si contamos con la última, que es dar difusión a los resultados y conclusiones del propio informe.

La primera de ellas habla de la necesidad de que las decisiones docentes se planifiquen de manera coordinada y haya trabajo en equipo. En este sentido se habla de la necesidad de crear un modelo de gestión de la convivencia con un enfoque restaurativo aunque se tiene en cuenta la falta de tiempos y espacios para poder planificar la gestión de la convivencia. Como pasos iniciales se plantea que el Observatorio Estatal de la Convivencia defina convivencia para dar orientación a los centros, al mismo tiempo que se entiende que el Plan de Convivencia y el Proyecto Educativo de Centro deberían contener escenarios reales de práctica educativa y propuestas de convivencia efectivas.

Reducir y agilizar la carga burocrática en la gestión de la convivencia es otra de las conclusiones. Tanto las direcciones como el profesorado y los equipos de orientación coinciden en que la burocracia es un problema para el que necesitan ayuda y asesoramiento a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar los documentos institucionales de convivencia, como planes, protocolos o medidas preventivas.

También se pone sobre la mesa la necesidad de profundizar en metodologías y evaluación colaborativas dentro del currículo para crear destrezas cooperativas que se conviertan en actitudes de convivencia. Es decir, "a convivir se enseña desde la práctica planificada, programada y evaluada", asegura el estudio. Por eso la importancia de profundizar en aspectos curriculares y de evaluación que mejoren las actitudes de convivencia. En este sentido se señala la creación de un currículo específico que explicita competencias y contenidos que promuevan la convivencia: conocer y comprender los conflictos y la violencia; gestión pacífica de conflictos; no discriminación, aceptación, colaboración, cooperación, solidaridad, etc.

El desarrollo la práctica de la convivencia desde el enfoque restaurativo, preventivo y de calidad es otra de las apuestas del estudio. La creación de medidas preventivas puede prevenir problemas como la sustracción o el deterioro de los materiales (uno de los problemas más señalados por el alumnado) o el maltrato entre iguales. Según las y los autores, las administraciones deben generar estructuras participativas de gestión de la convivencia, como podrían ser los observatorios de la convivencia escolar en los territorios. Además, se señala que el propio alumnado hace hincapié en las medidas restaurativas como elementos para potenciar la responsabilidad entre chicas y chicos.

La colaboración escuela-familia en temas de convivencia y participación sería otro punto destacado. El estudio, dicen sus autores, confirma la importancia del papel de la familia y de su colaboración para atender los conflictos. En entorno familiar influye en la convivencia en el centro, al tiempo que las familias tienen en buena consideración el trabajo del profesorado en estas cuestiones.

La elaboración de las normas de aula con la participación y dentro del marco de la acción tutorial. Las normas tienen mayor impacto si tratan de responder a las necesidades del grupo, de manera que su participación en la

elaboración es interesante. Ahora bien, “resulta irrenunciable crear condiciones horarias sostenibles en los centros que garanticen una buena acción tutorial”.

Desde el estudio se resalta la necesidad de integrar los programas de alumnos ayudantes y los programas de mediación escolar ante la constatación de que no son conocidos entre el alumnado que no participa directamente en ellos. Este tipo de programas con “oportunidades de educación y desarrollo moral siempre que sea al servicio de la justicia restaurativa”, asegura el estudio que insiste en su extensión por “lo mucho que aportan al desarrollo de una cultura de la convivencia pacífica”. Por eso se aboga por una mejora de la difusión y comunicación de este tipo de prácticas.

En un sentido similar se ve la obligación de intensificar la formación inicial y permanente desde la práctica de la reflexión. El estudio defiende el desarrollo y difusión de formación anual sobre convivencia para directivos, coordinadores de bienestar e integrantes de consejos escolares de centro, así como la difusión de buenas prácticas de convivencia de manera sistemática.

La evaluación es importante, así al menos lo dicen quienes han participado en el estudio al pedir que se generen herramientas para evaluar la convivencia. Con ellas se podría hacer que el Plan de Convivencia fuera más ajustado a las necesidades que se detecten en cada centro educativo. Por esto, se aboga por la creación de proyectos de diagnóstico y asesoría para centros educativos desde algún tipo de plataforma web.

Para terminar este apartado, se pide la implementación de una estructura de convivencia que genere una escuela conectada con la comunidad. Según los resultados del estudio, hay una necesidad imperiosa de que los centros sean instituciones abiertas al entorno: a los servicios sociales, municipales o sanitarios, por ejemplo.

Juan Carlos Torrego: “Debería haber una coordinación de convivencia, con una cierta liberación horaria”

Pablo Gutiérrez de Álamo. 04/05/2023

Juan Carlos Torrego es docente en la Universidad de Alcalá de Henares y uno de los mayores expertos en convivencia escolar del país. Muy apegado a las prácticas restaurativas y a proyectos como los de alumnos ayudantes y mediadores, perteneció al Observatorio Estatal en su primera etapa y ahora ha sido el director de la Encuesta que, por primera vez, ha querido estudiar la situación de la convivencia en España.

De entre los datos que se desprenden de la encuesta, uno de los llamativos es el volumen de chicas y chicos que sufren acosos escolar, un 9.53 % según quienes han respondido, más de 26.000 jóvenes. Torrego no duda de sus respuestas, puesto que antes de realizar la pregunta directa de si han sufrido o no acoso, se dio al alumnado una definición de lo que era (el informe recomienda, de hecho, al Ministerio, que elabore una definición para que los centros educativos tengan un referente claro de lo que es).

La cifra no es pequeña pero para este profesor, en general, la convivencia en los centros no es mala. Aunque está claro que para quienes sufren este tipo de situaciones, las cosas son muy diferentes. Viendo los gráficos que se desprenden de las respuestas de chicas y chicos, parece que los casos más graves de falta de una buena convivencia, no son particularmente abundantes.

Eso sí, como explica el profesor Torrego, no han entrado en datos más detallados sobre las causas que motivan a este 4,5 % aproximado de acosadores a victimizar a sus compañeros. No sabemos si ese **bullying** se realiza por cuestiones de etnia, identidad sexual o de género o por cualquier otra diferencia con la norma establecida.

Lo que sí trata con más profundidad el Estudio es lo relacionado con algunas propuestas para mejorar la convivencia en los centros educativos. Según Juan Carlos Torrego, “hay que generar estructuras de convivencia en los centros” estables, como la hay de otras cuestiones como recién creada de bienestar u otras. Pero necesitaría de unas condiciones previas.

“La investigación nos dice que los programas alumnos ayudantes y mediadores entre iguales funcionan”, comenta al teléfono este experto en convivencia y resolución pacífica de conflictos. Pero para que funcionen, además de buscar la implicación de dos o tres estudiantes por clase que pudieran estar pendientes de las cosas que ocurre en su curso, necesitan la supervisión de adultos que estén correctamente formados.

Según han recogido en el estudio, hoy por hoy hay un 27,7 % de centros educativos que cuenten con algún programa de este tipo. “Nos gustaría que fueran muchos más, aunque es un comienzo”. Entre las ventajas de este tipo de programas, más allá de que chicas y chicos pueden acceder a información que un docente no conocería y tienen un contacto directo con el resto del alumnado es la posibilidad de que las actuaciones que se lleven a cabo incidan no solo en la víctima o el victimario, sino en “los espectadores **descomprometidos**” como los llama Torrego.

La idea es que ese porcentaje más o menos alto de estudiantes que no hacen nada cuando son testigos de algún acto contrario a la convivencia se conviertan en parte de la solución actuando. Juan Carlos Torrego enumera alguna de las acciones que pueden llevar a cabo que, más allá de hablar con algún adulto



responsable y de confianza del centro, pasen por estar cerca de la víctima, compartir tiempo de recreo, por ejemplo. “Cosas que se convierten en un gran mundo para quien es acosado”, asegura.

Para Torrego, este tipo de programas de alumnado ayudante o mediador “deberían ser algo natural en todos los centros educativos”. Pero no solo esto, sino que al mismo tiempo deben desarrollarse “modelos de convivencia restaurativa para que todo este trabajo no quede solo en una moda pasajera”. Desde el punto de vista de este experto, “Hay que dar sentido a estructuras específicas para que sean sostenibles. Igual que hay que consolidar la acción tutorial”.

Cuando habla de esta consolidación se refiere a esa coordinación estable que pudiera realizarse, dice, por la misma persona que es coordinadora de bienestar “pero sería importante que tuviera formación superior puesto que sobre esta persona pivotarían todas las cuestiones relacionadas con la convivencia en el centro. Tendría que hacer un trabajo transversal con los departamentos del centro y las tutorías”.

Torrego asegura que para que funcionara se podría pensar en perfiles que ya están trabajando en centros educativos como educadoras y trabajadores sociales o psicopedagogos. “cualquiera de ellos podría hacer el trabajo con una formación específica que, desde luego, no podría ser un cursillo. Hablamos de, seguramente, una formación de postgrado”.

“Los temas de convivencia son complejos, prosigue, están muy relacionados con la comunidad educativa, hay que hacer una supervisión técnica, etc. Es un tema que merece la pena, por el bienestar de chicas y chicos y por el rendimiento académico”. Y esa insistencia en la correcta formación de quienes ostentasen la coordinación de convivencia es simple: “La autoridad emana, en definitiva, del saber, explica Juan Carlos Torrego.

Pero, además de esta formación específica, para Torrego, “el nombramiento debería suponer una cierta liberación horaria”, entre otras cosas “porque sería interesante que esta figura la ostentase alguien que ya esté en el centro. Hay mucho saber acumulado en los centros educativos”.

Otra de las claves que desvela el informe es la importancia de la participación del alumnado en la conformación de las normas de convivencia en los colegios. “La norma, cuando llega como un edicto, no la vivimos como propia, aunque en algún momento hubiéramos podido redactar la misma regla de comportamiento. Es una cuestión de pertenencia. Construir la norma tiene un poder práctico”, explica Juan Carlos Torrego.

El docente comenta que cuando la redacción de la normativa de aula o de centro se realiza con un prisma educativo “se abre un debate ético, moral, sobre cómo queremos relacionarnos en el centro educativo, con las otras personas, cómo utilizamos y cuidamos el material”. Además, también se hace obligatorio “prever qué pasará si no se cumple la norma. Hablar con chicas y chicos sobre si lo mejor es una justicia más punitiva o una más centrada en la reparación, retributiva y que compense a la comunidad”.

En este sentido, Torrego pone un ejemplo. Si en un centro se produce una pelea entre dos estudiantes, en el patio durante un recreo, o en un pasillo en un cambio de clase, habría dos maneras generales de enfrentar la situación. Amonestar a los dos alumnos y expulsarlos algunos días. Para el docente esto no tendría demasiado recorrido, puesto que el problema que causó la pelea seguramente siga latente y a él habría que sumar la responsabilidad de haber sido expulsado “por culpa del otro”.

Frente a esto, Torrego habla de la posibilidad de comenzar un proceso de mediación entre ambos alumnos en el que pudieran ponerse sobre la mesa las razones del conflicto y las maneras de solventar y, además, y dado que la pelea se produce en el ámbito de un centro, en público, decidir la forma en la que se va a reparar a la comunidad por haberla puesto en esta situación, por ejemplo, pidiendo disculpas públicamente. “Es importante abrir estos debates porque el alumnado suele tener una visión punitivista”.

Pero antes de llegar a estas situaciones, Torrego también explica que desde su grupo de investigación abogan por la utilización de metodologías más activas en clase. Habla específicamente de aprendizaje cooperativo. La idea es que chicas y chicos trabajen conjuntamente, “tengan que ponerse de acuerdo” sobre cómo afrontar una tarea determinada. “Es una buena defensa frente al comportamiento antisocial, que suele venir de personas que no se sienten parte”.

Finalmente, “es importante que se evalúe la convivencia puesto que el alumno entiende que aquello que no se evalúa no es importante”.

Políticas neoliberales en educación: el caso de la Formación Profesional Dual **OPINIÓN**

Cataluña, Madrid, Murcia, Andalucía y Castilla y León compiten ferozmente por ver qué administración pública, elegida para gestionar lo público, privatiza más lo público para para lucro y beneficio de empresas privadas.

Rodrigo Plaza. Enrique Díez. 10/05/2023

Con el pretexto de la anterior crisis económica no sólo se redujo el gasto público en los derechos esenciales que tiene que garantizar toda administración pública, educación y sanidad, sino que se abrieron de par en par las puertas de lo público a nuevos actores privados.

Estos actores privados están influyendo tanto en las políticas educativas, como en sus desarrollos normativos y en la introducción de nuevos modelos y estrategias de gestión propios de la empresa. Su papel se ha legitimado con el mantra, avalado también por administraciones y gobiernos supuestamente progresistas, “colaboración público-privada”, que todos los estudios e investigaciones vienen a concluir que este término es un eufemismo utilizado para disfrazar la realidad: la parasitación de lo público por parte de lo privado.

Cataluña, Madrid, Murcia, Andalucía y Castilla y León han sido el laboratorio de experimentación de estas políticas neoliberales, cada vez más salvajes y desbocadas. Están dando la “batalla ideológica” por el significado. Resignificando conceptos propios de la izquierda desde el enfoque neoliberal: la libertad colectiva contra la opresión ha pasado a resignificarse como libertad “individual”, incluso a costa de los demás; la calidad como mejora, ha pasado a resignificarse como excelencia y algo selectivo; incluso denominan de “iniciativa social”, no aquello que se construye comunitariamente, sino los centros concertados (negocios privados financiados públicamente) o lo que hacen las fundaciones privadas, etc. Pero también han conseguido introducir y normalizar en la educación, mediante este neolenguaje, prácticas y terminología propia del mundo empresarial: competencias, eficiencia, eficacia, rentabilidad, estandarización, talento, etc.

Esta resignificación de conceptos ha tenido el impulso definitivo cuando se ha legitimado la participación pública de estos lobbys de interés privado por parte de las administraciones educativas. Actores privados, que ya no son únicamente la clásica patronal de los centros concertados o la eterna jerarquía católica, sino que se presentan disfrazados de ongs, fundaciones, bancos, e incluso concursos de premios al “mejor profesor”, como si la educación fuera un circo. Estos “influencers”, con intereses ideológicos y lucrativos muy determinados, están condicionando las políticas actuales de un bien común y esencial, de un derecho básico, como es la educación.

Un claro ejemplo de la injerencia de estas fundaciones económicas y bancarias en la educación, de la mano de la administración, ha sido la imposición del modelo de FP dual. Modelo inicialmente inspirado en modelos europeos pero que se ha implantado con un enfoque de ‘flexibilidad’, precarización, explotación laboral al estilo low-cost, sin garantías formativas ni laborales para quienes participan como aprendices ni para las personas trabajadoras de las empresas.

No olvidemos que este modelo de formación alternada entre el centro educativo y la empresa fue implantado por la administración conservadora del ministro Wert y se vendió como una de las políticas más eficaces para reducir el paro juvenil y el abandono educativo. Pero ha sido adoptados por las ministras del gobierno actual como la biblia educativa, así como por la inmensa mayoría de gobiernos de las comunidades autónoma. No hay como vender bien el producto para que te lo compren, sobre todo si nadie se encarga de inspeccionar y supervisar sus resultados.

El lobby impulsor de la FP dual, la Alianza por la FP Dual liderada por la Fundación privada Bertelsmann, ha ido tejiendo redes con editoriales, empresas, administraciones y sindicatos para seducir y hacer efectiva su implantación en los centros educativos. Esta red se ha tejido con la ayuda de las administraciones que predicaban las bondades de la formación en la empresa, como si fueran comerciales de esta fundación, a los claustros y los departamentos de los centros. Pese a la escasa implantación, las administraciones de todos los colores políticos han impulsado este modelo que ha acabado consolidándose y condicionando el currículo y la formación. Por su parte, los centros, ante la falta de alternativas y de financiación y apoyo para diseñar un proyecto realmente educativo, acabaron comprado el producto y emprendieron una absurda carrera por liderar el ranquin estatal de jóvenes en dual, ranquin de la cantidad sobre la calidad, que se ha acabado convirtiendo en el de la precariedad.

Sin embargo, diez años después de la implantación de este modelo dual apenas ha alcanzado al 5% del alumnado total matriculado en FP. Además, el porcentaje que cursan esta modalidad con contrato laboral es insignificante, el número de contratos de formación y aprendizaje está en mínimos históricos (8.494 jóvenes en el primer cuatrimestre del 2022). Y, por si fuera poco, en su práctica totalidad nutre de personal becario-precario a empresas que les utilizan sin relación laboral, en un espacio que está fuera del control de la inspección laboral y del amparo de la representación sindical. Es decir una tierra de nadie perfecta para la explotación laboral.

Con la nueva Ley de Formación Profesional del Gobierno de coalición de la noche a la mañana a toda la FP se la denomina dual. Aunque en la práctica, y a pesar de haber anunciado desde el Ministerio que toda estancia en la empresa sería remunerada, continuarán coexistiendo dos tipos de situaciones durante las estancias formativas: una sin remuneración hasta 700 horas, y otra remunerada de 700 a 1000 horas con relación laboral, pero con un periodo transitorio hasta el 31 de diciembre del 2028. Lo que supone no solo distinta velocidad de implantación de la protección de aprendices becarios/as y trabajadores/as, sino que las garantías de derecho a las que se opone la patronal se trasladan en el tiempo, al desarrollo normativo de otras futuras legislaturas.



Nos encontramos así que se consagra definitivamente, en la normativa y en la mentalidad colectiva, la “dual del precariado” con dos opciones: aquella que les dota de un contrato precario y relativos derechos para las personas con mejor expediente académico, que tienen que superar para ello varios procesos de selección (como si les fueran a nombrar directivos) y la otra opción de explotación sin límite, a coste 0 para la empresa: destinada al resto de estudiantes de la FP Dual, sin remuneración ni derechos.

En esta deriva de explotación y privatización de lo público, tenemos que otorgar el premio como campeona de este palmarés de la privatización a Cataluña. Ha conseguido la cuadratura del círculo en neolenguaje y políticas ultraneoliberales. Ha sido capaz de naturalizar y normalizar en el imaginario colectivo, incluso de muchos trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, como ‘servicio público’ el negocio privado de la educación concertada (Cataluña incluye dentro del servicio público educativo tanto la educación pública como la privada-concertada y lo defienden muchos cargos políticos y de entidades sociales y educativas).

Incluso ha dado un paso más allá y ha convertido la segregación escolar de los centros concertados en una fuente de negocio lucrativo, vendiéndolo como lucha contra la segregación. Cuando lo cierto es que está pagando mucho a centros privados-concertados porque segreguen un poco menos de lo que hacen habitualmente.

Pero esta deriva privatizadora es especialmente sangrante en el campo de la Formación Profesional. Pese a tener una Ley propia desde el 2015, una Agencia pública y un sistema de concertación con los agentes sociales, mantiene:

- los recortes de la anterior crisis, como las tasas públicas de los ciclos de grado superior (al igual que Madrid),
- la masificación en las aulas con sobre-ratios de 33 personas por grupo (sin contar quienes repiten curso),
- lidera la matrícula de FP privada **online** en todo el Estado y de la formación dual en la administración pública ante la falta de empresas participantes,
- pionera y con más alumnado dual en la administración pública, modelo que con la nueva Ley se hace extensivo al resto de comunidades autónomas...

El modelo dual en la administración se inició en el Ayuntamiento de Barcelona y se ha hecho extensivo a otras administraciones públicas, ante la falta de empresas participantes en esta modalidad. Se han denunciado incluso casos de sustitución de profesionales por alumnado en formación dual (que supone fraude de ley). Pero lo más preocupante es que se ha trasladado la responsabilidad de la formación de la mitad del currículo a personal que trabaja empresas municipales y otras dependencias públicas, sin negociar las condiciones de las personas formadoras (que tengan cualificación adecuada) y de los aprendices (que no se les dedique a hacer fotocopias o a barrer, como denuncian alumnos y alumnas). Un modelo muy alejado de los referentes europeos basados en el consenso y la negociación con los representantes de los trabajadores.

De esta forma el modelo está basculando de lo formativo hacia la precariedad y explotación laboral. Lo terrible es que el gobierno catalán ha conseguido que sea normalizada y avalada esta privatización segregadora de lo público por la mayoría de los sindicatos y por partidos supuestamente progresistas del arco parlamentario catalán. Increíble, pero cierto. Mucho nos tememos que las otras comunidades mencionadas le van a la zaga y en poco tiempo serán capaces de alcanzar los puestos superiores del ranquin en este nivel de delirio privatizador y precarizador de la educación pública.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Ruíz: «En el aula es necesario trabajar la actitud de asombro en lo cotidiano y potenciar la curiosidad como elemento vehicular del interés de nuestros alumnos»

El filósofo nos habla de la importancia del por qué es necesario estimular su creatividad y su capacidad de pensar fuera de lo convencional

Noelia García Palomares. 07/05/2023

José Carlos Ruiz, filósofo y promotor del Pensamiento Crítico, ha participado recientemente en la VII Edición de Eduemoción, un congreso sobre Educación Emocional organizado por los Colegios Zola, donde cerca de 1.000 familias y profesionales de la educación han reflexionado sobre convivencia, límites y uso adecuado de nuevas tecnologías.

José Carlos ha sido profesor de Filosofía en Secundaria y Bachillerato durante 20 años y, en la actualidad, es profesor a tiempo completo en la Universidad de Córdoba. En su opinión, en España el pensamiento crítico se ha convertido en una habilidad fundamental en el sistema educativo y, cada vez, es enseñado en más centros educativos.

No obstante, algunos colegios han empezado a aplicar el pensamiento crítico de forma más innovadora y creativa. Por ejemplo, en algunas escuelas se han creado espacios específicos para fomentar el pensamiento crítico, como «aulas de pensamiento», donde los estudiantes pueden desarrollar su creatividad y su capacidad de análisis. De la misma manera, hay algunos profesores que utilizan técnicas como el «design thinking», donde los estudiantes aprenden a resolver problemas de forma creativa e innovadora, o el «brainstorming», donde se fomenta la generación de ideas en un ambiente colaborativo y sin restricciones. Igualmente, se están desarrollando proyectos de educación emocional que integran el pensamiento crítico y la creatividad.

¿Por qué es necesaria la filosofía en las aulas?

La filosofía abarca un conjunto de saberes que afectan al devenir de lo humano. Saberes que van desde las cuestiones éticas aplicadas al desarrollo social y tecnológico que estamos experimentando, pasando por el análisis de los temas metafísicos que nos afectan a todos (muerte, alma, felicidad, dios...), o cuestiones de relevancia estética en un mundo gobernando hegemónicamente por el poder la omni—pantalla. A estos saberes, se le une la actitud filosófica del asombro y de la curiosidad como estimulante del conocimiento. Ambas cuestiones son necesarias cuando queremos que los procesos educativos puedan tener visos de éxito.

El pensamiento crítico se debe aprender desde pequeños. ¿Qué papel juegan docentes y padres en su enseñanza? ¿Cómo se puede desarrollar este pensamiento crítico en las aulas?

Todos aprendemos a pensar, y de alguna u otra manera, generalmente lo hacemos desde los procesos miméticos e inductivos. Si hablamos de progenitores, es necesario que se tome conciencia de los procesos de legado que, lo quieran o no, se configuran en el ámbito de lo cotidiano. Esto implica que como padres/madres sería conveniente entender que somos percibidos, directamente o indirectamente, como ejemplos en todas las parcelas vitales, y el modo en el usamos el pensamiento no queda al margen. No es lo mismo acostumbrar a nuestros hijos a recibir órdenes/mandatos o respuestas viscerales que exponerles los motivos que se esconde en la toma de decisiones, o ensañarles el arte de la duda como fundamento de criterio. En los docentes la cuestión es más específica porque tienen a su alcance múltiples instrumentos para potenciar procesos colectivos e individuales de pensamiento crítico.

En el aula es necesario trabajar la actitud de asombro en lo cotidiano y potenciar, por medio del conocimiento, la curiosidad como elemento vehicular del interés de nuestros alumnos. A esto se le puede unir una tarea específica en torno al trabajo de elementos como una actitud escéptica constructiva, la elaboración de una pedagogía de la mirada, o practicar el arte de hacer buenas preguntas.

¿Qué soluciones prácticas hay para reformar la educación española entre todos?

Pues habría primero que analizar qué cuestiones son las que precisan ser reformadas. Y sospecho que no seríamos capaces de ponernos de acuerdo en ese detalle. Más que nada porque la educación no es una ciencia, sino un arte.

En tu último libro hablas sobre la pobreza en la expresión, anorexia léxica. ¿Está ocurriendo eso con los alumnos?

Las estadísticas justifican la anorexia léxica de nuestros alumnos. Está disminuyendo la capacidad retórica a la vez que se está potenciando una comunicación mediatizada por las pantallas.. La legitimación social que está experimentando la faceta emocional como el mejor instrumento comunicativo (basta ver que la mayoría de las publicaciones en redes sociales evitan el estímulo reflexivo, frente al impacto emocional) y su expansión por múltiples canales están restando autoridad al poder de la palabra per se. Se disminuye el número de palabras que solemos usar en la cotidianeidad, se produce una mengua en la riqueza del vocabulario utilizado que indirectamente afecta al pensamiento. Estamos asistiendo a una configuración emocional del lenguaje que, en ocasiones, relaja la precisión léxica. Las nuevas redes sociales han concluido que el peso específico del mensaje se debe transmitir de la manera más gráfica, directa y emocional posible, situando el peso de su narrativa en el lado visual, y subordinando el poder de la palabra.

¿Las pantallas y la falta de desconexión digital lo empeora?

No tendría que ser así, no se trata de culpabilizar a la pantalla. Como elemento de conexión es sencillamente maravilloso. Usadas con criterio en los procesos comunicativos son nutritivas, pero también es cierto que, si nos acercamos a ellas sin criterio, corremos el riesgo de que sean ellas las que lo configuren, al margen de nuestra realidad, de nuestros contextos y de nuestras circunstancias. Cuando la comunicación se realiza por medio de pantallas, el resultado es que la pantalla mediatiza el proceso de comunicación. Mediatizar implica situarse en medio, es decir, entre un sujeto de otro, por lo tanto, separa.

¿Cómo se reivindica una pedagogía de la mirada, como dices en tus libros?

Como bien dices en tu pregunta, lo hago a través de mis libros, en conferencias, en cursos de formación... Pero sospecho, muy a mi pesar, que la mejor manera de poner en foco en esta necesidad de educar la mirada para un mundo de Omni—pantallas proviene de estudiar la relación que existe entre la atención, e



ADiMAD

**REVISTA DE
PRENSA
11.05.2023**

aprendizaje y el consumo de horas de pantalla, especialmente el referido a las redes sociales. Cada vez parece más claro que las narrativas que emplean las redes sociales están configurando los criterios atencionales y que el consumo de horas de pantallas sigue creciendo, de ahí que si queremos que sean usadas con criterio por nuestro alumnado es preciso que comenzar a educar la mirada.