



ÍNDICE

[Dos docentes en el aula: no están tan locos estos romanos](#) **EL PAÍS**

[Murcia, el 'hazmerreir' de España un año más por lo sucedido en la EBAU con los exámenes](#) **LA OPINIÓN de Murcia**

[Los Colegios de Psicología vascos piden que se incorporen psicólogos a las escuelas](#) **DEIA**

[La corta esperanza de vida de la LOMLOE: por qué la 'ley Celaá' está condenada a acabar en un cajón](#) **EL DEBATE**

[Educación trabaja para blindar la contratación de 4.900 docentes antes del cambio de Consell](#) **LEVANTE**

[El Gobierno en funciones publica el acuerdo para rebajar las horas lectivas de los docentes aragoneses](#) **HERALDO**

[ChatGPT hace la selectividad, y la suspende sin paliativos](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Los investigadores critican que la política educativa no siga la evidencia científica: "Un ejemplo son los programas bilingües"](#) **ELDIARIO.es**

[Cuando hacer algo puede ser peor que no hacer nada](#) **EL DEBATE**

[El instituto de Torrejoncillo abre su "pinacoteca" al público](#) **EL PAÍS**

[Cambray: el polémico 'conseller' que no ha sabido encauzar la educación tras la pandemia](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[Madrid concentra el 20% de matriculados en universidades públicas en España por el 11,8% de Barcelona, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[La cultura financiera llega a las aulas gallegas con una asignatura en tercero de la ESO](#) **LA VOZ DE GALICIA**

[Pedro Huerta, de Escuelas Católicas: "Derogar la ley de Educación perjudicaría al profesorado, a los alumnos y al sistema"](#) **EL PAÍS**

[Educación desarrolla una 'app' para medir el nivel de lectura en euskera y castellano](#) **DEIA**

[Las mujeres ganan un 12,7% menos que los hombres en las universidades públicas españolas, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[Una mirada estratégica para la educación española](#) **EL DEBATE**

[Bibliotecas escolares convertidas en el corazón del colegio: "Aquí los niños pueden hablar e interactuar"](#) **EL PAÍS**

[Recetas de la OCDE ante el abandono escolar en España: Identificar centros vulnerables y fin del horario intensivo](#) **EUROPA PRESS**

[La OCDE insta a España a quitar la jornada continua y abrir los colegios por las tardes para reducir el abandono escolar](#) **EL MUNDO**

[La OCDE hace un duro diagnóstico de la educación española y da cinco ideas para mejorarla](#) **EL PAÍS**

[La OCDE reconoce el problema de España con el abandono escolar y pide el fin del horario intensivo](#) **EL DEBATE**

[Catalunya sufre las tasas más altas de España de abandono escolar temprano](#) **EL PERIÓDICO de Catalunya**

[La brecha entre la nota de Bachillerato y la de EBAU es 0,25 puntos superior en chicas que en chicos, según un estudio](#) **EUROPA PRESS**

[La reforma de 2017, la pandemia y la competencia extrema explican la inflación de notas de la EVAU](#) **EL PAÍS**

[Éstas son las autonomías donde más se inflan las notas en el Bachillerato](#) **EL MUNDO**

[De aquellos polvos, estos lodos: ¿causó la jornada intensiva el adiós temprano a las aulas?](#) **EL DEBATE**

[Uno de cada 20 adolescentes asegura haber intentado suicidarse](#) **EL PAÍS**

[Los bachilleratos de Sobresaliente triplican a los de la EBAU, según el Observatorio del Sistema Universitario](#) **E. PRESS**

[Por qué los problemas de matemáticas son un rollo \(y cómo evitarlo\)](#) **THE CONVERSATION**

[Entender y tratar las dificultades particulares de conducta es más importante que etiquetarlas](#) **THE CONVERSATION**

[El responsable de la EBAU en Cantabria dimitirá por los errores en tres exámenes](#) **MAGISTERIO**

[Los rectores, en contra del Estatuto del Becario porque disminuirá la oferta de prácticas](#) **MAGISTERIO**

[Así es la primera ley que regula la inteligencia artificial](#) **MAGISTERIO**

[Más de 20.000 firmas piden impugnar el examen de Matemáticas de la EvAU andaluza](#) **MAGISTERIO**

[¿Qué pasa con la carrera y el estatuto docente?](#) **EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN**

EL PAÍS **OPINIÓN**

Dos docentes en el aula: no están tan locos estos romanos

Las teorías implícitas arraigadas en el ADN docente, sus marcos mentales, vuelven de nuevo a decantarse por determinadas inercias aprehendidas

ALBANO DE ALONSO PAZ. 09 JUN 2023

Aprender sobre el Imperio Romano y algunos mitos o realidades que lo sustentan nos conduce inevitablemente a los estudios de la catedrática de la Universidad de Cambridge Mary Beard. En su libro *SPQR: Una historia de la antigua Roma* (2015), por ejemplo, resalta la amplitud de formas de conservación de sus aportaciones, que nos ha llegado hasta hoy en día gracias a una labor minuciosa de monjes, eruditos y arqueólogos a lo largo de muchos siglos. De su patrimonio, resalta también la investigadora británica su carácter multicultural, abierto a multitud de formas de entender el mundo. La fijación de su legado en textos a través de distintas fórmulas y formatos responde a una capacidad de adaptación admirable, a la estela de una mimética habilidad de lograr una redimensión de clásicos imitados como modelos de virtud, riqueza y crecimiento.

En una forma de arte de contacto, de recreación heredada que se mecaniza después en un “quién conocía a quién” que también destaca Irene Vallejo en su ensayo sobre el mundo antiguo *El infinito en un junco* (2019), se produjo una gran cultura de mestizaje universalista. Con sus sombras (es conocida la envergadura de la esclavitud en esta época), pero con una trascendencia que nos llega hasta hoy en día: en nuestras relaciones, opiniones y creaciones, somos imitación, una suerte de *imitatio* que se extiende en ciencias y pensamiento hasta impactar en este mismo instante, también en la escuela.

No estamos tan locos si defendemos que la imitación es una impronta ligada también a la literatura, y no solo en este campo, sino en otros: investigaciones recientes han realizado hallazgos importantes sobre cómo unos mamíferos imitan a otros a partir de sus interacciones, habilidades de aprendizaje que han llegado a estudiarse incluso entre seres humanos y otros animales con los que convivimos.

Negar las históricas aportaciones de la imitación, el mestizaje, el multiculturalismo y el impacto positivo que tiene en la calidad de vida la convivencia en comunidades sería impensable para todo aquel que crea en los valores de la cohesión social. Sin embargo, cuando hablamos de la educación, seguimos muchas veces aferrados a concepciones previas categorizadoras que echan raíces en una especie de intrahistoria particular en cada uno, en sus vivencias y percepciones individuales; un arraigo intramuscular que nos impide ver nuevos paradigmas y soluciones a los problemas habituales de nuestro trabajo en las aulas.

Eso es lo que ocurre con la codocencia. Los beneficios de dos o más docentes cooperando entre sí en una clase, donde se imitan en buenas prácticas, se complementan, se coordinan y aprenden el uno del otro, han sido ampliamente estudiados. Diversos análisis de esta fórmula organizativa, entre otras, han arrojado impacto positivo en las destrezas del alumnado y en las percepciones que estos tienen de sus aportaciones, como estrategia colaborativa de aula, al aprendizaje, al trabajo en equipo y a la mejora de la convivencia. Así lo confirman, por ejemplo, estudios publicados en tesis y revistas como las analizadas por J. A. Hattie (destaca *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, de 2011), además de los realizados por otros investigadores como C. Day o M. Fullan a lo largo de décadas.

Lo que se apoya en un sustento teórico favorecido por los avances en las Ciencias de la Educación, en la práctica ha arrojado actuaciones de éxito relevantes en contextos como, por citar un caso, el estado australiano de Nueva Gales del Sur. Destaca, entre sus aportaciones, las de la escuela pública Parramatta West, con una cultura escolar apoyada en estrategias cooperativas exitosas de planificación e intervención de dos o más docentes a la vez con grupos de estudiantes heterogéneos, lo que favorece la inclusión, la detección precoz de dificultades y el seguimiento pormenorizado de aquellos estudiantes que presentan carencias que los ubican en un umbral de aprendizaje por debajo de la media. Pero no hace falta ir tan lejos: justo hace unos días una colega del país vecino, Portugal, me contaba cómo en su centro estaba implantado este modelo desde hace años con éxito en las clases de inglés, portugués y matemáticas. Y, así, por muchos puntos de nuestras geografías.



Algunos detractores que reaccionan ante propuestas de cambio en la cultura escolar rechazan, sin embargo, la docencia compartida. En una falsa dicotomía, tienden a ubicarse como partidarios en exclusiva de la bajada de ratios como decisión política más eficaz para mejorar el rendimiento. Ello también podría resultar beneficioso, no lo negamos, sobre todo si se incide en que descienda el número de estudiantes que atiende cada docente —especialmente en centros con mayor cantidad de alumnado vulnerable, como demuestran los estudios— y en que mejoren las formas de agrupar al alumnado, tal y como figura en informes como *Education at a Glance* de la OCDE, puntos claves en los que también resulta favorecedora la docencia compartida.

Algunos detractores que reaccionan ante propuestas de cambio en la cultura escolar rechazan, sin embargo, la docencia compartida

Es preocupante de todos modos ese rechazo casi visceral a lo novedoso, una vez más: las teorías implícitas arraigadas en el ADN docente, sus marcos mentales, vuelven de nuevo a decantarse por determinadas inercias aprehendidas, como ocurre con la fallida repetición escolar o la configuración de grupos según niveles, incrustadas en una parte de la profesión reacia a salir de lo que está bajo el paraguas de un sesgo del superviviente atado a una organización de aula tradicional. Así, se ignoran las aportaciones beneficiosas de las interacciones de adultos dentro de una clase junto a los estudiantes, en las que encontramos la configuración de grupos interactivos, encuentros dialógicos o la propia docencia compartida.

Con todo, los beneficios de la docencia pueden darse de forma simultánea a los de la legítima reivindicación centrada en que cada profesional de la enseñanza atienda a menos estudiantes, con el fin de ahondar en una educación más personalizada y en los avances en evaluación formativa. Además, no olvidemos que la aportación conjunta de varios maestros o profesores en un aula es también una forma de desarrollo profesional que se centra en el intercambio de experiencias, en relación estrecha con el bagaje que va acumulando cada trabajador cuando comparte o intercambia prácticas.

En definitiva, la profesión docente, en continuo reciclaje, está obligada a tender puentes hacia la capacidad de ampliar miras sobre cómo trabajar dentro de un aula, en la búsqueda de la creación de nuevas estrategias cooperativas, observación, trabajo a pares y esa necesaria mimesis de la que hablaba al inicio: una imitación de la que no nos podemos desprender porque no estaban tan locos esos romanos cuando pensaban que, en nuestros encuentros, nuestro mestizaje, nuestras diferencias y nuestras semejanzas hay una forma de aprendizaje ancestral de la que todos podemos salir beneficiados.

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

LaOpinión DE MURCIA www.laopiniondemurcia.es

Murcia, el 'hazmerreir' de España un año más por lo sucedido en la EBAU con los exámenes

Las redes vuelven a 'lapidar' a la Región por tener los exámenes de Selectividad más "fáciles"

Olaya López Munuera. 09-06-23

Todos los años se repite, más o menos, la misma historia: cuando llega la época de Selectividad y las universidades de toda España se disponen a realizar las pruebas a los alumnos de bachiller para entrar a sus respectivas carreras, comienzan a florecer los memes sobre los exámenes en Murcia.

Aunque no existe ninguna prueba ni argumento que fundamente esta idea (más bien al contrario), las redes sociales se llenan cada fin del año lectivo con memes con bromas y chistes sobre lo sencillas que son, supuestamente, las pruebas de acceso a la universidad en la Región de Murcia.

Ya en 2021, los exámenes de la Selectividad en Murcia fueron objeto de burlas y críticas en redes sociales por lo "fáciles" que habían sido. En aquel momento, los alumnos de otras comunidades se quejaban de pruebas que, como en el examen de Historia, puntuaban con un 0,5 los huecos rellenados correctamente con palabras en un texto.

¿Es más fácil aprobar Selectividad en Murcia que en el resto de comunidades?

Aunque cualquier estudiante puede ingresar en cualquier centro universitario de España con su nota de la EBAU (es decir, un alumno de Murcia puede entrar a la universidad en Madrid con la nota de su comunidad autónoma) los exámenes son diferentes en cada territorio.

La diferencia de "dificultad" es tan evidente entre administraciones autonómicas que existen hasta 7,7 puntos de diferencia entre unas comunidades y otras con respecto a la nota media (un 93,57% en España).

Pero, al contrario de lo que todo Twitter parece pensar, la comunidad donde es más sencillo aprobar Selectividad no es ni de lejos la Región de Murcia: en función de los resultados obtenidos en 2022, el territorio donde sería más fácil aprobar selectividad sería La Rioja (con un 99,36% de aprobados el curso anterior).

Según los datos de Europa Press, la región donde sería más difícil aprobar la selectividad sería las Islas Canarias, con un 92,86% de los aprobados.

La Región de Murcia se sitúa como la tercera comunidad autónoma donde es más difícil aprobar, solo superada por Galicia y Canarias y con un 93,1% de aprobados en 2022.

El 'modelo pandemia' que sigue vigente en los exámenes de la EBAU en Murcia

La pandemia del coronavirus trajo medidas excepcionales en la mayoría de aspectos de la vida cotidiana y, aunque la mayoría ya se han revertido (véanse las mascarillas o la distancia social), algunas todavía siguen vigentes. Es el caso de la selectividad: en marzo de 2022, el ministerio de Educación y Universidades facilitó las pruebas de acceso a la universidad reduciendo la dificultad de los exámenes y dando la potestad a las comunidades autónomas de simplificar las opciones.

El objetivo de este modelo que se introdujo a finales de 2020 era, fundamentalmente, que los estudiantes pudieran aprobar los exámenes dejándose contenidos sin estudiar e iba a revertirse el próximo curso 2023-2024 cuando entrara en vigor la "nueva selectividad".

Pero, tras la última decisión del Gobierno y las comunidades autónomas se ha prorrogado un año más la implementación de la "nueva selectividad" con motivo de la convocatoria de elecciones generales el próximo 23 de julio: "Será el próximo Gobierno el que decidirá qué hacer con el real decreto".

Los memes sobre la Selectividad en Murcia que se burlan de su "sencillez"

La Selectividad en Murcia no es la más fácil de España (al contrario, es la tercera más difícil según los datos de 2022), pero Twitter parece hacer caso omiso a los datos en pos de la comedia: un año más, esta red social se ha llenado de críticas y memes que insinúan que los alumnos de la Región cuentan con cierta ventaja a la hora de enfrentarse a las pruebas de acceso a la universidad con respecto a sus pares de otras comunidades.



Los Colegios de Psicología vascos piden que se incorporen psicólogos a las escuelas

Aseguran que son "agentes necesarios para la implementación efectiva de políticas de prevención y atención a la salud psicológica y bienestar psicológico de toda la comunidad educativa"

NTM / EP. 09-06-23

Los Colegios Oficiales de Psicología (COP) de Araba, Bizkaia y Gipuzkoa han iniciado esta semana una ronda de contactos con los distintos partidos políticos con representación en el Parlamento Vasco para solicitar la incorporación de profesionales de la psicología en los centros escolares de Euskadi.

En un comunicado, los COP vascos han informado de que han solicitado encuentros a todos los grupos para trasladarles la necesidad de incluir a estos profesionales como "agentes necesarios para la implementación efectiva de políticas de prevención y atención a la salud psicológica y bienestar psicológico de toda la comunidad educativa".

Según han detallado, el parlamentario de EH Bildu Ibai Iriarte y el parlamentario de PP+Cs José Manuel Gil han sido los primeros en reunirse con los COP vascos, representados por Eva Audicana Aznar y Félix Escolar (COP Araba) Juan Antonio Tejero Maso (COP Bizkaia) y Mireia Centeno (COP Gipuzkoa).

Los Colegios Oficiales de Psicología de Euskadi han propuesto a estos grupos la creación de unidades de psicología integradas en los centros escolares "formando parte de los equipos interdisciplinares necesarios para el buen desarrollo de los fines educativos".

Asimismo, han defendido que no es "procedente" delegar las funciones relacionadas con el ámbito de la psicología en el profesorado u otros agentes educativos "si se quiere mantener un sistema educativo de referencia, evitando, además, la sobrecarga en el desarrollo de su tarea educativa y la asunción de competencias que no les son propias por ser exclusivas de los profesionales de la psicología".

PROFESIONAL ESPECIALIZADO

"La complejidad de las problemáticas que se han de abordar en los centros educativos tiene un componente psicológico que hace necesario contar en el ámbito educativo con un conocimiento y saber hacer profesional especializado", han subrayado.

También han resaltado que "la escuela es el espacio donde el alumnado pasa la mayor parte del tiempo, por lo que se facilita la capacidad de detección temprana y de intervención en el momento oportuno, facilita ser eficaces en las medidas que se adoptan".

Además, han señalado que tanto la BPS-British Psychological Society, como la European Comision y la Organización Mundial de la Salud, manifiestan que los contextos escolares resultan "uno de los entornos más importantes para la promoción de la salud y las intervenciones preventivas entre niños y jóvenes".



Los COPs de Euskadi piden que el Departamento de Educación de Gobierno Vasco trabaje en la incorporación "progresiva" de este "personal experto" en las plantillas de los centros educativos, "reservando tiempo y espacios adecuados en sus programaciones para el desarrollo de esos programas de evaluación e intervención, dirigidos a mejorar las competencias emocionales y el bienestar del profesorado, alumnado y familias".

La propuesta consiste en la creación de unidades de psicología que estarían integradas en los centros escolares, formando parte así "de manera natural" de los equipos interdisciplinares "necesarios para el buen desarrollo de los fines educativos".

En este sentido, han defendido que esto permitiría desarrollar programas de atención integral y "producir mejoras en el bienestar psicológico y en el rendimiento educativo de las niñas y niños a lo largo del tiempo".

D EL DEBATE

La corta esperanza de vida de la LOMLOE: por qué la 'ley Celaá' está condenada a acabar en un cajón

El contundente resultado electoral en las autonomías y una posible derrota socialista en las generales certifican el más que posible corto recorrido de la conocida como 'ley Celaá'

Roberto Marbán. Madrid 10/06/2023

La vigente ley educativa, aprobada en diciembre de 2020, y conocida como ley Celaá, ha quedado herida de muerte sin apenas haber empezado a caminar.

A la espera de lo que suceda en las elecciones generales que ha convocado Pedro Sánchez para el próximo 23 de julio, que en caso de derrota de los socialistas, significará su puntilla definitiva, el vuelco electoral en los comicios autonómicos ha puesto su desarrollo muy cuesta arriba.

A día de hoy, y con los resultados del pasado 28 de mayo sobre la mesa, hay 12 comunidades autónomas que la rechazan. Pero si después de las generales, el PP llega al Gobierno, el centro-derecha podría paralizar la LOMLOE.

La oposición quiere tumbarla

Al PP no le gusta esta ley educativa. Su secretario de Educación, Óscar Clavell, la criticaba así en una entrevista para *El Mundo*: «Una imposición nunca es algo positivo. Partimos de una ley en la que por primera vez en la historia no se ha tenido en cuenta la opinión de los expertos».

«El objetivo debería ser formar a generaciones más preparadas, pero esta ley despoja a los alumnos de los valores del esfuerzo y de muchos conocimientos. Además, deja de asumir las enseñanzas comunes y permite promocionar y titular con asignaturas suspensas».

Y aventuró, a modo de anticipar el futuro más a corto plazo: «España necesita una ley educativa que cuente con el diálogo y consenso que demanda la sociedad. La comunidad educativa reclama a los legisladores una ley duradera, estable y que no varíe según los cambios en el ejecutivo».

A Vox tampoco le gusta. De hecho, ambos partidos presentaron por su cuenta recursos de inconstitucionalidad ante el TC por su cuenta.

El recurso del partido que preside Santiago Abascal denunció ante el Constitucional más de una veintena de artículos de la LOMLOE que afectaban a aspectos considerados clave como la situación del español como lengua vehicular, la elección de centro educativo, la libertad de enseñanza, el futuro de la escuela concertada y la escuela de educación especial, así como el de la asignatura de Religión.

La esperanza de vida

No es España país de leyes educativas longevas. Según detallaba recientemente *El País*, y exceptuando dos de ellas que se centraron en los aspectos organizativos: la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985; y la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), de 1995, todas las demás han tenido una duración media de poco más de siete años.

Pero si nos atenemos a la LOMLOE, que sacaron adelante los socialistas y sus socios, y al contexto político tras las elecciones municipales y autonómicas, los augurios no son buenos.

El posible cambio en el Gobierno ha cogido a los centros educativos y sus profesionales en plena implantación de la reforma. De sucederse otro cambio, se amplía el escepticismo entre la comunidad educativa.

Alberto Núñez Feijóo, líder de la oposición, aseguraba esta semana en una entrevista en *Onda Cero* que si logra gobernar con mayoría suficiente, serán numerosas las leyes aprobadas por el actual Gobierno que derogarían.

El líder 'popular' ha afirmado que va a «derogar la mentira y el sectarismo», y ha mencionado directamente otras polémicas normas que han visto la luz durante esta legislatura: la Ley de Memoria Democrática, la Ley de Eutanasia, y la Ley Trans.

Además, afirmó que «sin duda» se realizarán ajustes en la mencionada ley educativa, aunque sin desvelar si los populares paralizarán completamente la implantación de la LOMLOE ya que, por una cuestión de plazos, frenarla requeriría de una ley ordinaria exprés con el curso empezando en septiembre.

Además, como la norma se ha puesto en marcha en los niveles impares, si se paraliza el despliegue previsto para los pares, habrá confusión.



Educación trabaja para blindar la contratación de 4.900 docentes antes del cambio de Consell

Las órdenes de plantillas firmadas casi al final de la legislatura prevén incorporar 3.000 docentes de primaria y 1.900 de secundaria en los próximos dos cursos

Gonzalo Sánchez València 10-06-23

Los despachos de la Conselleria de Educación en València viven días muy intensos, con empleados trabajando a toda máquina con una consigna: blindar la contratación de casi 4.900 docentes antes de que cambie el gobierno de la Generalitat por temor a posibles recortes de la derecha. Así lo aseguran fuentes del departamento de Campanar.

Se trata de las órdenes de plantillas de infantil, primaria, educación especial y secundaria, promesas electorales de la segunda legislatura del Botànic y que se firmaron hace pocas semanas con el apoyo de todos los sindicatos. En total, el Consell se compromete a contratar 1.900 profesores de secundaria y casi 3.000 de infantil y primaria en los próximos dos cursos, además de bajar las ratios de los orientadores escolares y aumentar el profesorado de apoyo a la inclusión, entre otras medidas.

Pero que se hayan firmado por Conselleria y todos los sindicatos no quiere decir que sean oficiales y estén en vigor. Quedan una serie de trámites administrativos y cabos sueltos antes de que sean decreto, y en eso se afanan en los despachos de Campanar por miedo a que el nuevo Gobierno encabezado -presumiblemente- por Carlos Mazón decida no autorizar este aumento de profesorado acordado por el Botànic. El sindicato mayoritario Stepv recuerda que las órdenes "están firmadas por unanimidad por todos los sindicatos".

Conselleria está metida en plena carrera contrarreloj cuya meta es "tramitar las órdenes de plantillas fruto del acuerdo que hemos firmado por unanimidad con todos los sindicatos docentes para que se publiquen en el Diari Oficial de la Generalitat Valenciana (DOGV) y entren en vigor antes de que cambie el Consell", explican fuentes de Educación.

Refuerzo en educación especial y en inglés

La orden de plantillas de infantil, primaria y educación especial prevé la contratación de 3.000 maestros en los próximos dos cursos, y centra su refuerzo sobre todo en los especialistas (inglés, por ejemplo), y en la educación especial. De estas 3.000 plazas, 2.200 serían de nueva creación y las 800 restantes la estabilización de los trabajadores del PAM, un programa de refuerzo que piden los centros para pedir profesores que renovar cada curso, es decir, profesionales muy inestables. Ahora estos pasarán a formar parte de la plantilla de catálogo del centro. Las plazas de los siguientes cursos se dividen en dos: 1.660 para 2023-24 y 1.329 plazas para el curso 2024-2025.

Las principales mejoras que trae la orden son recuperar la figura del tutor en primaria o que todas las clases de dos años en infantil tengan educador a parte de maestro. En todo el ciclo de infantil (3-5 años) se garantiza una persona de apoyo cada dos clases, y un profesional de PT (Pedagogía Terapéutica) en cada colegio con cuatro o más clases.

En total la Conselleria de Educación había contratado en los últimos 7 cursos a 14.839 docentes y espera llegar a casi los 18.000 para el año 2025. Supondría un 27 % más de profesorado que antes de llegar el tripartito de izquierdas a la Comunitat.

Reducir la ratio de los orientadores

La orden de plantillas de secundaria prevé contratar 1.900 docentes (1.400 el curso que viene y 500 el 2024-25). Entre sus novedades está la reducción de las ratios de orientadores, que pasa de 700 a 400 alumnos y aumentar las horas de tutoría y de refuerzo para los estudiantes. De media, supone que cada instituto recibirá cinco profesores nuevos.

Este decreto está pensado para que los institutos puedan cubrir bien las nuevas necesidades educativas derivadas del nuevo currículo de la ESO. Por eso recoge que se van a aumentar las horas lectivas semanales



de las especialidades de Matemáticas A y B en cuarto de la ESO. El incremento será de 4 horas a la semana para los centros con 5 grupos y 8 horas semanales para los que tienen más de cinco.

El espíritu del decreto es conseguir que todos los centros puedan garantizar toda la oferta, incluso las optativas. Por eso las horas de todas las optativas se aumentarán un 50 % gracias a este profesorado nuevo.

Los centros que tengan un Programa de Aula Compartida (para alumnos absentistas o problemáticos) también tendrán un refuerzo de 20 horas lectivas. Será el propio centro el que decida cómo y en qué distribuye estas horas.

HERALDO

El Gobierno en funciones publica el acuerdo para rebajar las horas lectivas de los docentes aragoneses

El PP pone en duda que exista presupuesto para contratar más profesores para el próximo curso. Los sindicatos exigieron que se cumpliera este trámite.

S. C. 10/06/2023

Más de medio año después de que se escenificara públicamente el acuerdo entre Educación y los cinco sindicatos presentes en la Mesa Sectorial para reducir la jornada lectiva de los docentes, el Gobierno aragonés en funciones publicó este viernes en el Boletín Oficial de Aragón (BOA) el pacto alcanzado.

Esta rebaja empezará a aplicarse ya el próximo curso 2023-2024, en el que los profesores de Enseñanzas Medias impartirán 19 hora de clase en las aulas frente a las 20 actuales, y los de infantil y primaria, 24 en lugar de 25. Ya será en el 2024-2025 cuando se alcancen las pretensiones de las centrales: 18 horas lectivas en secundaria y 23 en el cuerpo de maestros. El pacto contempla también la sustitución de parte del horario lectivo de los mayores de 55 años que lo deseen por otro tipo de actividades académicas.

La publicación de este acuerdo, tras una década de reclamaciones por parte de los sindicatos, ha suscitado reacciones opuestas. El Partido Popular, que valoró positivamente la mejora que supone de las condiciones laborales del profesorado de la Comunidad, puso en duda que exista dinero para financiar la ampliación de plantillas que considera se tendrá que afrontar ya el próximo septiembre. Mientras, los sindicatos se mostraron satisfechos, ya que llevaban reclamando desde el pasado marzo al Departamento que cumpliera con este trámite y el pasado jueves se reunieron con el consejero de Educación en funciones, Felipe Faci, y responsables del Departamento por este motivo.

"¿Hay dinero señor Faci, hay consignación presupuestaria para financiar el coste que puede suponer?". Es la pregunta que lanzó Mar Vaquero, portavoz del PP en esta legislatura. Según explicó, su partido no tienen constancia de que este pacto "esté fiscalizado y tenga una memoria económica" aprobada. Asimismo, llamó la atención sobre el hecho de que la orden esté firmada por Faci el 26 de mayo "justo dos días antes de las elecciones".

Desde Educación señalaron que la publicación es "un trámite más, no tiene que ver con la consignación presupuestaria", y recalcaron que el pacto "entró en vigor en el momento de la firma".

Necesario en las negociaciones

Mónica de Cristóbal, portavoz de CSIF Educación (sindicato mayoritario), explicó que las cinco organizaciones que suscribieron el pacto reclamaban su publicación en aras a una "mayor seguridad jurídica" en las negociaciones que ya están en marcha sobre los cupos de profesores para el curso que viene.

Desde CGT, Kike García, recordó que en la Mesa Sectorial celebrada el pasado abril, se acordó destinar 1,8 millones de euros de fondos adicionales de Educación para la reducción horaria de los mayores de 55 años y la rebaja de la jornada lectiva.

La Voz de Galicia

ChatGPT hace la selectividad, y la suspende sin paliativos

La Voz ha pedido a la inteligencia artificial más de moda que responda a preguntas de Lengua, Historia, Filosofía y Matemáticas, y las entregó a profesores sin decir quién las había hecho. ChatGPT no saca ni un 3

SARA CARREIRA. REDACCIÓN / LA VOZ. 11 jun 2023

La Voz ha pedido a ChatGPT, una inteligencia artificial (IA) de lenguaje, que haga cuatro exámenes de selectividad. Los directores de cuatro institutos, uno por provincia, actuaron de cómplices pidiendo a los profesores que corrigiesen la prueba sin revelar quién era su autor. ¿El resultado? *Un clamoroso suspenso, porque «no tiene ideas propias» y «solo repite».*

Pero el análisis incluye una alerta: ninguno de los docentes pensó por un momento que la respuesta era de una máquina y, ya sabiendo la autoría, lo comparaban con un estudiante a principios de curso, «sin entrenamiento».

El examen de Lingua Castelá e Literatura ABAU 2023. Corrección del profesor: 0,5 sobre 2 puntos posibles

José Manuel Valcarce, director del IES Xograr Afonso Gómez (Sarria) encargó a profesoras de lengua la corrección del examen. María José Rey fue una de ellas, quienes pensaron que se trataba de alguien sin formación.

«Desde el inicio de “el texto plantea” ya está todo mal, porque así no se empieza, y en cualquier caso el que “plantea” es el autor». A partir de ahí, dice Rey, «la *extensión es escasa*, no tiene argumentos propios, por lo que no convence, no hay una estructura de comentario, y *total ausencia de recursos lingüísticos adecuados*. Tampoco hay ejemplos que ilustren los argumentos propios, ni contraargumentación o conclusiones propias. Se repite el texto de partido y se mueve en la abstracción». En resumidas cuentas, «*no tiene ideas propias, le falta originalidad*». Una vez que supo que el autor era una IA, Rey se sorprende porque no lo esperaba, aunque mantiene su criterio inicial: «No toca las ideas de los tres últimos párrafos y no produce un texto nuevo». El hecho de estar de acuerdo con el autor y no mojarse es «algo típico de los alumnos al principio de curso, porque no se atreven a opinar». Y recalca: «Es como los alumnos con el primer comentario. Parece que le falta entrenamiento».

Examen de Historia de España ABAU 2023. Corrección del profesor: 1,5 sobre 6 puntos

En el caso de Historia de España, La Voz pidió ayuda a Isabel Ruso, directora del IES Eusebio da Guarda (A Coruña). Ella (es profesora de Historia) consultó la prueba con otros tres colegas sin decir de dónde venía: «Coincidimos todos. *El texto repite lo mismo que los documentos, cambia solo algunas palabras, pero ni siquiera la estructura*. Es decir, parafrasea los textos, que es una de las cosas que está peor vista para los correctores».

Lo que se busca es que aporte información, profundice en el uso de los documentos y presente los antecedentes y las consecuencias de los hechos, además de detallar el contexto histórico». Los profesores insisten en que no es un ejercicio válido y solo «siendo generosos» le ponen un 1,5 de nota sobre los 5 posibles.

Pero Ruso sí apunta algo más: sí se puede pensar en que el uso del ChatGPT puede ser útil para los alumnos en el aprendizaje de la asignatura, porque les puede servir para ver cómo debe construirse un comentario. Además, entrenar la IA para que haga un buen comentario exige al estudiante conocer el tema.

Examen de Historia da Filosofía 2023. Corrección del profesor: 0,6 sobre 6 puntos posibles

Carlos Ferreiro, director del IES Blanco Amor de Ourense, encargó a Xosé Manuel Domínguez, profesor del centro y corrector de la selectividad que leyese el texto. Las conclusiones del joven docente no son diferentes a las del resto de las materias: «Parafrasea o texto. Di o mesmo con outras palabras, o nin siquiera. É o típico de que non estudou nada e cre que por enredar xa aproba». Pero no lo consigue: «Fáltalle unha estrutura, un análise profundo do texto, pór en contexto a figura de Platón». Solo tiene un párrafo bien, cuando habla sobre la política.

Examen de Matemáticas II 2023. Corrección del profesor (del ejercicio 4): 0 sobre 2 puntos

ChatGPT es una inteligencia artificial especializada en lenguaje, pero para este experimento de la selectividad, La Voz optó por plantear unas preguntas de Matemáticas II. La directora del IES Valadares, de Vigo, Eva López Tarrío, entregó el ejercicio al profesor Ángel Iglesias. Este corrigió 4 preguntas de ChatGPT, y de la número 1 dijo que «el procedimiento está bastante bien hasta casi el final»; en la 5 está bien una parte pero el resto es confuso; y en la 8 «indica cómo proceder en problemas de este tipo pero poco más». El ejercicio 4, que tiene «un error bastante importante». El problema plantea calcular un área determinada, pero la IA «no sabe escribir bien matemáticamente cuál es la zona» y dice que «“requiere la evaluación de una integral que no es sencilla de calcular”, cuando sí lo es para un estudiante de 2.º». Eso sí, Iglesias se mostró sorprendido al saber que era ChatGPT el autor, porque lo había usado con éxito con anterioridad. Con este examen cree que la IA es «bastante infantil».



Los investigadores critican que la política educativa no siga la evidencia científica: “Un ejemplo son los programas bilingües”

Las principales sociedades de España lanzan un manifiesto en el que piden que se utilicen los hallazgos de la investigación educativa en la toma de decisiones y la práctica diaria a la vez que asumen su parte de responsabilidad por alejarse de los “temas importantes”

Daniel Sánchez Caballero. 11/06/2023



“La política educativa no se nutre ni se fundamenta en los resultados obtenidos en la investigación en educación. Una cosa y la otra están desconectadas”. Los investigadores lamentan que su trabajo no se utilice. Que no sea considerado en la toma de decisiones políticas ni llegue a la práctica en las aulas. Esto reivindica la recientemente creada Red Transdisciplinar de Investigación Educativa (Retinde) en un manifiesto que respaldan varias asociaciones, y que en total aglutinan a más de 5.000 científicos educativos.

Y todas las partes están fallando, lamentan; incluidos ellos mismos. “Hay un problema con quien tiene que recibir la información. Falta formación en los políticos, y también en los docentes o los directivos. Y claro, estamos fallando los investigadores, que no acabamos de estudiar los temas importantes y no estamos formando a los docentes en las universidades. Habría que intervenir en todos los actores y en el medio para que llegue”, reflexiona Javier Murillo, profesor en la Universidad Autónoma de Madrid y vocal en la comisión ejecutiva de Retinde.

“Hay un distanciamiento de la investigación con la política y con la práctica educativa. Estamos alejados justo de los lugares a los que queremos llegar”, explica Coral González, profesora titular en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y compañera de Murillo en Retinde, que agrupa a las principales sociedades, redes y grupos de investigación educativa del país. “Nos encargan la investigación –comenta sobre la clase dirigente– nos la pagan, pero no se la leen”.

Murillo aterriza esta afirmación. “Hablamos de desconexión con las leyes en general, con su aplicación y desarrollo. Echamos en falta que las decisiones políticas tengan una fundamentación en la investigación de calidad, validada por la propia comunidad y que sea considerada como un elemento más en la toma de decisión. No significa que la investigación tenga que asumir el papel de los políticos. Un ejemplo claro *son los programas de bilingüismo en las diferentes comunidades autónomas, que no han sido desarrollados ni corregidos en base a la evidencia*”, explica.

“Se hace una nueva ley y, ¿a quién consultan?”, pregunta de manera retórica González. “Menos a nosotros, a todo el mundo. No sé para qué nos encargan investigaciones”, lamenta (esta queja, por otra parte, es habitualmente compartida por otros sectores educativos como el profesorado de las etapas obligatorias).

Desconexión con el aula y más allá

Los investigadores tampoco consiguen que la evidencia científica que generan llegue al aula o al resto de lo que se entiende por Educación, que incluye la informal o la social. “No se hace divulgación. Publicamos en sitios donde solo nos leemos nosotros porque son de pago”, explica González.

Murillo introduce otro elemento que aleja el trabajo de los investigadores de los intereses que, creen, debería perseguir: “No acabamos de estudiar los temas importantes porque la presión por publicar lleva a que la investigación esté más alejada si cabe” de las cuestiones relevantes, sostiene en alusión al sistema de evaluación científica, que exige a los académicos publicar y publicar para progresar en la carrera universitaria y pone más el foco en dónde se publica y cuánto que en qué se publica, como recoge el manifiesto de Retinde.

Tampoco ayuda que no se valore, relata Murillo, el impacto social que una investigación pueda tener. Eso nos aleja de tener más influencia”, defiende.

De fondo en esta desconexión sobrevuela también el recelo con el que docentes pegados al aula y los académicos se miran en ocasiones. “Hay una creencia popular de que los investigadores están en su torre de marfil y los maestros son los que se encuentran los problemas”, comenta Xavier Úcar, catedrático de la Universidad de Barcelona y representante en Catalunya de Retinde. “En todos los países existe este divorcio entre investigación y docente”, añade Murillo, “no es nuevo pero sí preocupante”.

González entiende el recelo de los docentes. En parte, porque las administraciones les obligan a participar en los grandes estudios (como PISA o PIRLS), lo que rompe sus dinámicas, pero muchas veces no reciben nada a cambio. “Vas a un centro a hacer investigación, te reciben muy bien, pero alteras toda su dinámica y luego la administración no les hace llegar los resultados y no obtienen nada”, ilustra González.

Que los docentes también investiguen

Retinde propone que se cuente más con los docentes para la investigación. Que participen de ella, para lo que es necesario dotarla de unos incentivos que ahora mismo no tiene para ellos, explican los miembros de la red. Xavier Úcar, de la UAB, explica que a un maestro que participe en una investigación “ni se le va a reconocer ni se lo puedo pagar. A esto nos referimos con que hay que tener en cuenta a las personas no investigadoras para investigar. Para prestigiar la investigación educativa y para conectarla con la práctica”, sostiene.

“Hay que poner la investigación en valor, pero toda la investigación”, reivindica González. “No solo la de los académicos con cuatro sexenios [periodos de seis años de investigación]. Hay mucha investigación muy importante para la toma de decisiones que se hace en las aulas, pero muchas veces sin que el propio docente lo sepa”.

González y Murillo coinciden en que está fallando la formación en este área. “No los estamos formando para que entiendan y utilicen la investigación”, admite Murillo. “Según la universidad puedes tener una o ninguna asignatura sobre investigación, salvo que hagas un doctorado”, lamenta González. “Y se les lanza el mensaje

de que para investigar tienes que ser otra cosa [académicos]. Y luego además vienen otros a decirles qué tienen que hacer”, coincide la profesora de la UCM.

Úcar, de la UAB, destaca también la importancia de la otra educación, la que se da fuera de los sistemas formales. “Parece que toda la educación sea la escuela, pero queda todo un mundo fuera desarrollado por educadores sociales que parece que ni existe. Es hacerle un flaco favor a la escuela, a la educación y a las personas que la necesitan”. Recuerda el manifiesto de Retinde en ese sentido que “la investigación educativa se focaliza sobre cualquier relación socioeducativa más allá del ámbito concreto (formal, no-formal, informal) y del contexto específico (escuela, entidad, institución, calle, etc.) en el que se produzca”.

Además de las mencionadas, las reivindicaciones de Retinde también incluyen que se articule –y financie– un plan estatal de investigación en educación (“yo no sé en lo que está trabajando mi vecina”, pone como ejemplo González), que esta sea “de calidad”, “que responda a las situaciones y problemáticas educativas actuales” y que “incida en la mejora de las prácticas y las políticas educativas”, entre otras.

EL DEBATE OPINIÓN

Cuando hacer algo puede ser peor que no hacer nada

Hay un refrán que dice: «toda piedra hace pared», pero también hay otro dicho que dice: «si diera mi cuerpo a las llamas y no tengo amor, de nada sirve»

José Víctor Orón Semper 11/06/2023

Si pintas parte de una habitación, tienes media habitación pintada. Si nos centramos en que el alumno tenga un comportamiento o pensamiento concreto, no tenemos media educación hecha, sino que en verdad habremos manipulado al alumno. Con el tiempo, el alumno se sentirá ignorado en su interior, pues él o ella propiamente no es lo que interesa, sino solo algún aspecto de su actuar. Quedarse a medias tratándose de personas puede ser una agresión y una deshumanización, pues si el educando acepta la instrucción, entonces aprende a vivir al margen de su interioridad. Lo que es bueno para las cosas, puede ser malo para las personas.

Hay un refrán que dice: «toda piedra hace pared», pero también hay otro dicho que dice: «si diera mi cuerpo a las llamas y no tengo amor, de nada sirve». No dice que sirve en parte o un poco, sino que no sirve nada. Y decir nada ya me parece una lectura benévola, pues sería aceptar que existe una forma neutra de actuar. Cuando hablamos del ser humano, lo que no surja desde el interior se convierte en deshumanizante.

Si ciertamente el mero comportamiento de dar el cuerpo a las llamas de nada sirve, se estaría haciendo un soberano ridículo al hacerlo por hacerlo. El amor dignifica cualquier acción y sin amor, lo que hacemos, por muy altruista que sea, es un grandioso ridículo.

¿Cómo puede entenderse esta afirmación desde la educación? A lo largo de la historia una larga lista de educadores, filósofos de la educación y pedagogos han visto la educación como un acto de amor. El amor en educación no es una cursilería, no es para estar todos a gusto y calentitos. El amor constituye la intervención del educador en un acto educativo.

Los que piensan que «toda piedra hace pared» en educación confunden a las personas con cosas. Así ocurre cuando se tiene por central la capacitación técnica o las metodologías. Peor hacen los que buscan simplemente comportamientos y que no nos molestem mutuamente. Y, peor todavía, los que buscan sencillamente pasar un rato lo menos conflictivo posible con los alumnos. Olvidémonos de la graduación entre las formas de hacer las cosas mal. El caso es que el ridículo se puede hacer de muchas formas y el bien solo de una, aunque no se sepa a priori cuál es la forma cierta de hacer el bien.

Imaginemos un ejemplo familiar: un niño de unos 5 años que no quiere comer porque quiere jugar. Muchos dicen que el niño necesita rutinas, que el niño necesita límites que le den seguridad... ¿Pero eso lo necesita el niño o la paz psicológica del adulto? Cuando digo cosas así, siempre hay alguien que salta y dice: «pero el niño tendrá que aprender a comer, ¿no?». A lo que contesto que ciertamente tiene que aprender a comer, pero no solo necesita aprender eso. No se trata de que el padre o madre lo hagan con buenas maneras (que todos agradecemos), sino que además de aprender a hacer las cosas también necesita aprender a ser creativo, imaginativo, crítico... Y no se aprende por un lado a hacer y por otro lado a ser creativo o a ser generoso. No se educa a partes como si fuera una pared que pintar. La persona requiere que se eduque todo integradamente, es decir, a la vez y de forma relacionada. Seguro que el progenitor al centrarse solo en el comportamiento lo hace con su mejor intención, pero no por eso está ayudando a su hijo o hija. A un hijo no se le educa a partes.

El estilo educativo centrado en comportamientos, competencias, creencias o valores que se acercan sectorialmente a la educación acaba siendo una forma de deshumanizar, pues centran a la persona en lo que es exterior a ella. Esto implica que solo la educación integrada integra, y eso obliga a que todo sea hecho actuando desde el interior, lo cual requiere que la educación sea un acto de amor real. Así, docente y alumno actúan desde el interior.

Educar es un acto de amor, porque solo el amor hace crecer, y educar es ayudar a crecer. Podemos instruir en ser más eficientes, o en hacer ciertas cosas y evitar otras, pero eso no es educar. Incluso podemos llegar a ser



amables con los alumnos sin amor. Una amabilidad estratégica, aparente. Y cuando se descubra que es estratégica, el trato amable se convierte en un insulto y lo que pretendía ayudar acaba llevando a la distancia personal.

Educar es amar porque educar es que el alumno descubra que él o ella como alumno pueden amar, es decir, pueden transformar el mundo para el encuentro. Al amar al alumno con independencia de su actuación, este descubre que lo que le hace amable no es su comportamiento, ni sus pensamientos, ni su responsabilidad, ni ninguna característica humana. Y eso, de forma natural, le movilizará a amar con su comportamiento, su pensamiento, etcétera. Pero todo desde la base de que nada lo hace amable, sino que él ya es amable. Porque lo amable no es algo, sino alguien, la persona del alumno. He visto muchos colegios y universidades que dan grandes discursos a los alumnos de la dignidad de la persona, pero luego los tratan en función de sus características y no en función de quienes son: personas. La contradicción es evidente y el autodescrédito, real.

El niño que descubre que es amado por quién es y no por lo que hace, siente, piensa, quiere o cree, sacará toda su riqueza interior y así desarrollará de forma integrada todas sus competencias. Un amor mantenido es una apuesta decidida por la persona. Esto es una revelación para el alumno. Quien se descubre amado se lanza sobre la realidad con toda su energía. En verdad, solo trabaja quien ama. Lo demás es esclavitud o autoesclavitud.

Sin amor el alumno descubre que él o ella no es quien interesa, sino sus comportamientos, pensamientos o disposiciones. Esto es hacer un soberano ridículo que solo se evidenciará en la medida que pasen los años. La sobreabundante pasión que tiene el niño pequeño por el encuentro con el otro hará que acoja casi cualquier cosa que le ofrezca el educador. Pero, poco a poco, el niño, mucho más inteligente que el educador, verá la inconsistencia de la propuesta cuando esta se limita a buscar determinados comportamientos, pensamientos o voluntades. El niño no quiere hacer el ridículo. ¿Para qué hacer algo si no sirve para que nos encontremos? El adulto puede corregir y el niño con muchos menos recursos callará y se dejará instruir, pero no habrá educación. En la medida que el niño tenga recursos, la oposición será más grande. Adolescentes rebeldes pueden no ser más que niños silenciados o ninguneados.

Educar con amor no solo garantiza que se consideran todos los aspectos de la persona, superando así una educación parcial, sino que todo se hace integradamente, pues todo se aborda desde lo personal. Tampoco hace bien una educación que considere todos los aspectos, si no los considera desde lo central de la persona: el encuentro interpersonal.

José Víctor Orón Semper es director de la Fundación UpToYou Educación

EL PAIS

El instituto de Torrejuncillo abre su “pinacoteca” al público

Estudiantes y docentes ponen en marcha un museo con exposiciones temporales que acercan el arte a vecinos y comunidades educativas

RODRIGO J. GARCÍA. Torrejuncillo - 11 JUN 2023

“Todo el trabajo de creación del museo ‘Vía Dalmacia’ es de los estudiantes, el profesorado ha creado las condiciones y guiado el proceso. Hemos querido acercar el arte a una zona rural. ¡Hemos puesto un museo a la puerta de casa!”, explica José Pedro Martín Lorenzo, director del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IESO) Vía Dalmacia de Torrejuncillo (Cáceres).

José Ricardo Rodrigo González, alcalde de Torrejuncillo muestra su satisfacción: “Entramos en los pasillos del instituto y encontramos un museo en sus paredes (...) Los estudiantes pueden mejorar su creatividad, su expresión oral y corporal y, al tiempo, prestigian el nombre de Torrejuncillo y su instituto”.

Allá por el año 2009, Francisco Franco Martín, profesor de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (EPVA), junto a sus estudiantes de 4º ESO, descubren el potencial formativo de decorar las paredes del instituto con reproducciones de las obras plásticas de artistas reconocidos. Picasso, Matisse o Van Gogh podrían acompañar el tránsito de estudiantes por los pasillos. La preparación de una muestra pictórica entra a formar parte del proyecto didáctico de la materia. Las reproducciones artísticas abandonarían el aula y, poco a poco, se irían adueñando del centro.

La técnica utilizada fue el encaje y proporción en cuadrícula. Imprimían en papel una muestra de la obra, sobre la que trazaban una cuadrícula y ese mismo número de cuadrados, a mayor dimensión, lo trasladaban a las paredes blancas de un instituto, que acababan de inaugurar pocos años antes. La imagen de la obra pictórica se traslada, lo más fiel posible, a su homóloga en la pared.

La copia y reproducción de dibujos es una práctica utilizada por grandes artistas. El pintor renacentista Alberto Durero en 1528 desarrolló el uso de una rejilla de hilos para dividir una escena a reproducir y Van Gogh, en su etapa preparatoria, copiaba los dibujos de Jean-François Millet, un artista a quién admiraba.

El resultado de este trabajo, a lo largo diez años, ha sido una pinacoteca con ochenta y dos reproducciones de famosas pinturas. Un trabajo lento que ha convertido el blanco de las paredes en un crisol de colores de incontables matices. Los Dalí o los Picasso van naturalizando su presencia en el instituto.

Al comienzo las reproducciones conformaban un todo con el resto de los elementos decorativos y arquitectónicos del centro. “A la comunidad educativa les pasaba desapercibido, se volvían transparentes” afirma José Pedro Martín. El comentario ¡Esto da para un museo! de muchos visitantes (estudiantes y docentes), lo que les despierta y deciden transformar una iniciativa de aula en un distintivo del instituto Vía Dalmacia.

¡Esto da para un museo!

Se trataba de transformar las pretensiones decorativas en una pinacoteca que fuese visitada por vecinos y comunidades educativas; todo un desafío. Deciden que la visita debía ser guiada y, en este caso, por los estudiantes, que serían la ‘cara visible’ del museo y muy presentes en la definición la pinacoteca. Serían los imprescindibles

La tarea requiere esfuerzo, comisariar una muestra pictórica y organizar un ciclo de visitas no es algo fácil y, menos aún, crear un escenario propicio, una atmosfera de inmersión para los invitados. Necesitan elaborar un relato que despierte interés, facilite información y genere conocimiento.

Las reproducciones artísticas son una espléndida muestra de estados de ánimo, de grandezas y miserias de la condición humana. El arte es un estructurante cultural, parte esencial de la vida en común, de la que, a veces, nos sentimos alejados, y quizá más en localidades pequeñas. El Museo del Vía Dalmacia supone un modesto intento de acercamiento, que debía prepararse con todo el rigor exigible a una institución educativa.

Era primordial mostrar al visitante la grandeza de la obra de célebres pintores y explicar la respuesta, adaptativa o insurgente, que mostraban con su obra a los valores dominantes. La creación del museo y la preparación de guías de visita, ofrecían a los estudiantes la oportunidad de recrear, con su trabajo, las grandes producciones culturales, dejarse seducir por la inspiración y maestría de geniales pintores y vincular su obra, en un ejercicio de reflexión crítica, con las diferentes tradiciones filosóficas, históricas y culturales.

Este era el valor formativo que aportaba la materia de educación artística a estudiantes y visitantes. Un tratamiento curricular sensible a sus dimensiones cultural y de servicio a la ciudadanía. “Después de la visita al museo, cada persona debía marcharse con información relevante y con ganas de volver y seguir aprendiendo”, según José Pedro Martín.

La creación y actualización del museo es ahora un trabajo incorporado al quehacer diario del instituto. Los estudiantes de 4º de ESO, desde la materia de EPVA, y el resto de alumnos de Secundaria colaborando en las tareas de documentación y edición de audioguías, en la teatralización de las visitas, que corre a cargo de los estudiantes de 3º de ESO. En la materia optativa Taller de Teatro, Música y Danza, le dedican dos horas a la semana, en el primer trimestre del curso y van rotando por los diferentes personajes (Van Gogh, el cartero, Paul Gauguin, el doctor del psiquiátrico, los ancianos, las vecinas, etc.). Así lo plantea Susana Santos Donoso, profesora responsable del taller.

Van Gogh

Resuelven acotar el trabajo e ir organizando muestras temporales de dos cursos de duración. Primero ordenan las reproducciones en categorías que mantienen algún tipo de relación, una épica, una temática o un artista. Despliegan, de hecho, la tarea habitual del comisario de una exposición. De las 82 reproducciones que adornan las paredes del instituto, siete replican la obra del pintor neerlandés Vincent van Gogh. Deciden que será el artista de la primera muestra temporal del museo.

El primer paso les exige documentarse. Estudiantes y docentes de Geografía e Historia ponen manos a la obra. Estilo, colores, pinceladas, sucesos personales, contexto cultural, ideas dominantes y significado de la obra. “Una primera inmersión en la historia de las concepciones del arte”, comenta el director.

Con la documentación conseguida, en ocasiones conversada en algún podcast (*Los cuadros de Van Gogh viajan al Dalmacia*) de Radio Alfares —la radio del IESO Vía Dalmacia—, redactan las fichas técnicas y guionizan las audioguías que graban en el estudio de radio. Un trabajo que realizan en colaboración con el departamento de Lengua Castellana y Literatura. Para José María Santiago, profesor de Lengua Castellana, “la expresión oral es la gran olvidada de las clases de Lengua y nada ayuda tanto como sacarla a escena”.



El departamento de Lenguas Extranjeras (inglés, francés y portugués) se hace cargo de las traducciones. “La pronunciación es un obstáculo para la comprensión, quien escucha una audioguía no puede servirse de la información del contexto, por eso los estudiantes necesitan trabajar mucho y ser muy exigentes con la grabación”, explica Carolina Gutiérrez Tejeiro, profesora de inglés.

De muy reciente creación, el centro cuenta con una Aula del Futuro. Una reestructuración espacial de escenarios de aprendizaje, impulsada por la administración, que trasciende la configuración tradicional del aula. Facilita cobertura al despliegue de metodologías activas y uso de tecnologías. Sus instalaciones y recursos les permitieron realizar las grabaciones de las vídeo-guías.

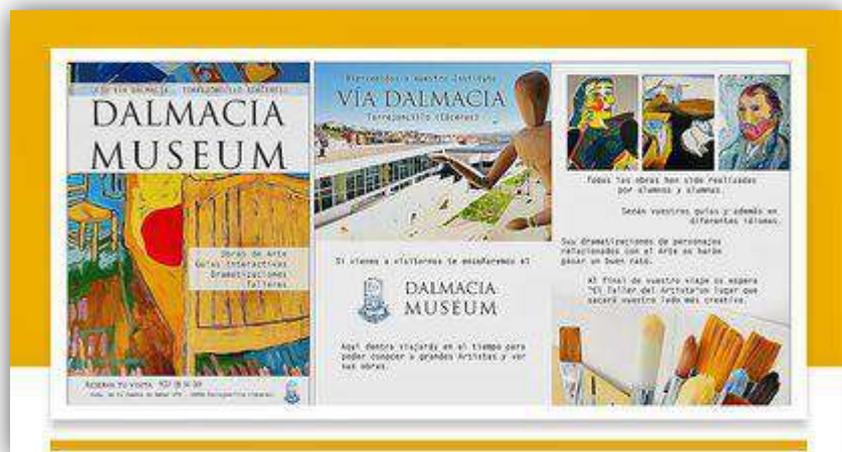
Cada una de las siete obras de Van Gogh ya están documentadas y trasladadas a las paredes de los pasillos junto a un código QR que da acceso a un texto explicativo, cinco audioguías en español, inglés, portugués, francés y ‘a fala’ (lengua romance autóctona hablada en los municipios del noroeste de la provincia de Cáceres) y una vídeo guía. Todos estos recursos se encuentran alojados en la web del museo. En este tipo de tareas cuentan con la ayuda de Juan Antonio Elviro, administrador informático del centro.

Están preparados para recibir visitas y anuncian la inauguración del ‘Dalmacia Museum’ para el 2 de junio de 2022. A partir del curso escolar 2022-23 las comunidades educativas podían reservar su vista y participar en el recorrido teatralizado sobre la vida y obra de Vincent Van Gogh.

Visita al “Dalmacia Museum”

El IESO Vía Dalmacia de Torrejoncillo tiene el placer de invitarnos a la visita del “Dalmacia Museum”. Los estudiantes nos acompañan, interpretando personajes relevantes en la vida y obra de Van Gogh. Al final del recorrido nos aguarda la sorpresa del Rincón del Artista: un taller postimpresionista donde ejercitarnos en el uso de algunas técnicas utilizadas por el pintor. Practicamos el trazo grueso y vigoroso de Van Gogh, la incorporación de puntos, rayas, espirales y pequeños cuadros en nuestro dibujo. Utilizamos colores puros y la mezclar del verde con el rojo, el azul con el naranja y el violeta con el amarillo.

Los estudiantes consiguen crear una atmósfera acorde con el momento personal y cultural del pintor, interpretan personajes de época y decoran espacios y rincones. Descubrimos la evolución más íntima y artística de Van Gogh, las ideas culturales dominantes en los Países Bajos y en la Francia de la segunda mitad del XIX; y la respuesta que con su obra nos ofrece el pintor.



El grupo de no más de 30 visitantes se divide dos; mientras uno realiza el recorrido teatralizado, el otro acude al Rincón del Artista. Después invierten el orden. La reserva la hicimos cumplimentando un cuestionario disponible en la web del “Dalmacia Museum”. Hace algún tiempo se puede leer en su web: ¡Completas las visitas para el curso escolar 2022-23!

Lo aprendido con esta experiencia se comparte, invitan a los directores de los centros de su zona, participan en los cursos de formación de docentes en prácticas, en las Jornadas de Innovación Educativa de Extremadura o en las I Jornadas Nacionales de la Escuela Rural. Difunden el relato en rrss y en medios de comunicación.

“Si en un examen de Historia, te ponen la vida de Van Gogh, te lo estudias para soltarlo en el examen y al día siguiente lo olvidas, en cambio con esta experiencia estás aprendiendo realmente algo (...) estoy segura de que, si algún día lo probáis, y os venís aquí, os quedareis con esta experiencia para toda la vida”, explica Marta Clemente, estudiante del Vía Dalmacia

elPeriódico de Catalunya

Cambray: el polémico 'conseller' que no ha sabido encauzar la educación tras la pandemia

Anna Simó asume Educació con el desafío de retejer complicidades con la comunidad educativa

Helena López. 12 de junio de 2023

Si ha habido un 'conseller' de este Govern cuya dimisión haya sido pedida -incluso exigida- por tierra, mar y aire por todos los estamentos afectados por el Departament que comandaba -en su caso, docentes y familias- este ha sido Josep González-Cambray. Así que su cese con la remodelación del Govern anunciada este lunes no ha sido precisamente una sorpresa para casi nadie. La gestión de la difícil postpandemia en las escuelas e institutos catalanes hecha por Cambray -licenciado en Márketing en la especialidad de Técnicas de Mercado, algo que se ha hecho más que evidente en las formas durante su corta pero intensa etapa al frente del Departament- prácticamente no ha tenido una semana tranquila. Esta misma empieza con una convocatoria de huelga indefinida de profesores interinos.

Hace solo unos días, los pésimos resultados en comprensión lectora de los niños y niñas de cuarto de primaria hechos públicos en el último estudio PIRLS y, sobre todo, la tibia respuesta a ellos, lejos de lo esperado ante la gravedad del problema (el nivel de comprensión de los niños y niñas catalanes está a la cole de Europa y de España) fue uno de los últimos incendios en un Departament que ha saltado de polémica en polémica. De la falta de profesores sustitutos a la falta de un plan ambicioso de climatización escolar (tras la crisis de los ventiladores de principios de curso).

Los catastróficos resultados en comprensión lectora llegaban después de unas pruebas de competencias básicas, con los peores resultados de su historia en todas las materias, y de la imposición del avance del calendario escolar -el gran legado que el 'conseller' saliente espera dejar- que enfureció a los docentes y con el que no logró ganarse la simpatía de las familias (el curso empezó con una jornada reducida en septiembre -con clase solo por las mañanas- que se alargó todo el mes, con unas tardes 'recreativas' que no convencieron a nadie, y supusieron incrementar la brecha entre la pública y la concertada; ya que esta sí empezó el curso a jornada completa).

Uno de los rasgos característicos de la 'era Cambray' ha sido la gran distancia entre los discursos -donde se ha recreado, organizando más macroactos para presentar sus apuestas que ruedas de prensa para dar explicaciones a la ciudadanía- y el relato que llega desde el día a día en las escuelas, con docentes ahogados por la burocracia. Dos ejemplos claros son la educación inclusiva, que cinco años después de la aprobación del decreto sigue siendo poco más que una declaración de intenciones; y la Formación Profesional, que prácticamente solo ha resultado una prioridad en su discursos.

Breve paz social

El 'conseller' logró empezar el curso que ahora termina evitando casi en tiempo de descuento una nueva serie de huelgas, pero lo hizo con un acuerdo que no convenció a nadie y que le provocó otro incendio en enero, cuando las direcciones de los centros se vieron obligados a rehacer todos los horarios con la aplicación del recorte de una hora lectiva pactada con los sindicatos.

Una medida que la comunidad educativa compartía en el fondo -supuso incorporar al sistema público a más de 3.500 profesores-, pero no en el momento de aplicarla, sino a mitad de curso, desbaratando la compleja organización interna; y que, además, colaboró a vaciar las bolsas de profesores sustitutos en determinadas especialidades: otro de los grandes problemas de este curso en los institutos catalanes.

El acuerdo "de mínimos" logró evitar la huelga de septiembre, pero la paz social duró poco. Este curso Cambray ha tenido dos días de huelgas, los días 25 y 26 de enero, coincidiendo con el parón de la Sanidad (de discreto seguimiento dado el cansancio acumulado en el sector, pero que volvía a dejar en evidencia el malestar por la falta de recursos que arrastran). Y este no es el único conflicto laboral con los docentes. El Departament tiene encendido otro fuego con la gestión del concurso de méritos (que los sindicatos aseguran llevarán a los tribunales europeos), y hay problemas con las oposiciones que tienen que empezar en pocas semanas (y que una parte de los interinos, los convocantes de la huelga, piden atrasar hasta septiembre). Y hay más: los profesores sustitutos están también en pie de guerra por el cambio que Cambray ha anunciado que introducirá sobre el funcionamiento de las bolsas, obligándoles a elegir una comarca entera en vez de hacerlo por municipio, como hasta ahora.



Cambray, quien antes de ser 'conseller' fue director general de Centros Públicos del Departament, cargo que le hizo ser una de las caras más visibles de la 'conselleria' en la gestión de la pandemia en el ámbito educativo, no deja solo ese mal sabor de boca entre los docentes. Entre las familias el recuerdo no es mucho mejor. Entre la larga lista de asuntos pendientes: el 'conseller' deja casi 1.000 colegios en barracones y más de 250 escuelas e institutos con barreras arquitectónicas, además de un plan de climatización que incluye la instalación de aparatos de aire acondicionado en un solo espacio de solo 100 institutos catalanes, lo que mantiene a las familias en pie de guerra.

El 'padre' de los nuevos currículos

El malestar de las familias se ha hecho también evidente durante los dos años que ha durado su etapa al frente de la 'conselleria' -relevó a Josep Bargalló en mayo del 2021- en incontables ocasiones. En la larga lista de tareas pendientes -además de acelerar la lucha contra la segregación y el abandono escolar- destaca la implantación universal y sistemática, en todos los centros, de la educación afectivosexual.

Los chicos siguen aprendiendo educación sexual con el porno, con todo lo que eso conlleva [cuya peor cara se ha visto también en varios episodios durante los últimos meses], pese a que esta ya aparezca en los nuevos currículos competenciales. Unos nuevos currículos, mucho más líquidos, que serán, sin duda, junto al adelanto en el calendario escolar, el principal legado "transformador" -la "transformación" y "el cambio de mirada" han sido dos de sus mantras- del periodo Cambray, que dejará también como un punto negro la mala gestión, cuando menos comunicativa, del caso de los hermanos de Sallent.

Al día siguiente de los hechos, la 'conselleria' descartaba -obviamente sin conocer el caso, dado todo lo que se supo solo unas horas después- que los gemelos que saltaron al vacío hubieran sufrido 'bullying'. Más allá del caso concreto, el episodio del Bages también volvió a hacer aflorar la falta de recursos para detectar y gestionar el bullying y la crisis de salud mental de los adolescentes.

Anna Simó asume Educació con el desafío de volver a tejer consensos con la comunidad educativa

Anna Simó (Els Alamús, Segrià, 1968) asume desde este lunes el Departament d'Educació con el desafío evidente de retejer complicidades con la comunidad educativa, dinamitadas durante los dos años que Josep González-Cambray ha estado al frente de la 'conselleria' (2021-2023). Reto no menor, aunque Simó tiene a su favor haber presidido el Consell Escolar de Catalunya entre 2018 y 2021 y conocer bien a sus actores. También le ayudará sin duda contar con un carácter más dialogante, algo que la tensada comunidad educativa ha echado en falta en los últimos tiempos.

Más allá de rehacer puentes, la nueva 'consellera' deberá abordar asuntos urgentes (y pendientes) como el despliegue del decreto de la escuela inclusiva, la mejora de los malos resultados de las competencias básicas y la comprensión lectora, el impacto de la digitalización en los centros o la tocada salud mental de los adolescentes.

Política de dilatada trayectoria, Simó es militante de ERC desde 1990 y fue 'consellera' de Benestar i Família (2003-2006) en el Tripartito presidido por Pasqual Maragall. Diputada del Parlament de Catalunya durante cuatro legislaturas (del 2006 al 2018), ha jugado todos los roles: fue portavoz del grupo parlamentario de ERC, vicepresidenta primera de la Mesa del Parlament y, posteriormente, secretaria primera. Fue procesada y condenada por desobediencia por haber permitido, desde la Mesa, la tramitación de la Llei del Referèndum. La semana pasada la Fiscalía Superior de Catalunya anunció que presentará un recurso de casación ante el Tribunal Supremo por posible infracción de ley contra la sentencia que volvía a condenarla, junto a Lluís Corominas, Ramona Barrufet y Lluís Guinó.

europapress.es

Madrid concentra el 20% de matriculados en universidades públicas en España por el 11,8% de Barcelona, según un estudio

Salamanca, Las Palmas, Granada y Sevilla, son las 'provincias universitarias' de España al registrar las ratios más altas

MADRID, 12 Jun. (EUROPA PRESS) - Madrid es la provincia española que registra el mayor porcentaje de alumnos matriculados en el sistema universitario público español (el 20,3% del total de España en el curso 2020-2021), seguida de Barcelona, con el 11,8%; Valencia, el 6,2%; y Sevilla, el 6%.

Así lo refleja el estudio publicado este lunes por el Ministerio de Universidades sobre la contribución económica de las universidades públicas españolas, realizado con datos del año 2021 y centrado en medir el impacto económico directo, indirecto e inducido de las universidades públicas en la economía española.

En cuanto a las ratios de estudiantes matriculados en las universidades españolas por cada 100.000 habitantes, las provincias que registran las ratios más altas son Salamanca, Las Palmas, Granada y Sevilla (entre 4.125 y 7.035). Las seguiría Madrid, con 3.994, y La Coruña, con 3.791 estudiantes por cada 100.000 habitantes.

Respecto a los alumnos matriculados en el sistema público universitario español por comunidad autónoma, el estudio señala que Andalucía, Cataluña y la Comunidad de Madrid concentran el 56% del total de estudiantes matriculados.

Tal y como revela el estudio, las universidades están generando un impacto total sobre la economía del país del 2,2% en el Producto Interior Bruto, que sugiere que las universidades "están devolviendo más de lo que se invierte en ellas, subrayando su importancia para la economía española". "Este estudio no hace más que corroborar que la acción política de este Ministerio, así como el énfasis que hemos puesto para la mejora de la financiación, no es sólo un factor del que se beneficiarán las universidades sino la sociedad en su conjunto y que hemos diseñado una Ley que va en el sentido correcto", asegura el ministro de Universidades, Joan Subirats.

El estudio también refleja que por cada 100 euros de transferencias públicas recibidas, las universidades españolas producen 110 euros de rentas fiscales, subrayando su papel "como motor del desarrollo económico territorial". Además de su función fundamental en la educación y la investigación, estas cifras señalan que las universidades "son también rentables y producen un retorno social del gasto público invertido en ellas". Así, por cada 100 euros recibidos de transferencias estatales y autonómicas, el sistema universitario público español generó 505 euros de facturación, 293 euros de PIB y 115 euros de rentas salariales.

En la misma línea, el estudio indica que por cada 100.000 euros recibidos, el sistema universitario público español creó o mantuvo 5,4 puestos de trabajo en equivalentes a tiempo completo. El sistema universitario público español contribuyó a crear o mantener 438.926 empleos en equivalentes a tiempo completo, lo que supone el 2,41% del total de la población ocupada. Esto incluye tanto a los empleados directos de la universidad (por ejemplo, el personal docente investigador o el personal de administración y servicios), como los empleos derivados de su actividad (por ejemplo, los servicios de restauración y hostelería o los relacionados con proveedores de los bienes y servicios derivados de su actividad, entre otros).

El Ministerio de Universidades destaca que el estudio pone de manifiesto que la inversión realizada en el sistema universitario público español "contribuye al desarrollo del país y produce un retorno a la sociedad de los fondos públicos que recibe". "Es, por lo tanto, necesario revertir la situación de infrafinanciación de las universidades públicas, no sólo como forma de potenciar la formación docente, la investigación y la innovación, sino para contribuir a la riqueza del país. Los cambios y los objetivos de financiación marcados por la LOSU van por el camino correcto", ha afirmado el ministro.

La Voz de Galicia

La cultura financiera llega a las aulas gallegas con una asignatura en tercero de la ESO

Se trata de una optativa de tres horas semanales en la que se abordarán temas como las transacciones, la gestión bancaria o los riesgos cibernéticos para evitar estafas

LA VOZ. SANTIAGO 12 jun 2023

Los alumnos de tercero de la ESO tendrán a partir del próximo curso una asignatura optativa denominada *Cultura financeira*. Pionera a nivel estatal, pretende incluir en el plan de estudios de secundaria una temática tan relevante y actual como la cultura económica. La materia será **de** tres horas semanales y se articula en cuatro bloques: dinero y transacciones, planificación y presupuesto, gestión bancaria de las finanzas personales y educación al consumidor.

El conselleiro de Educación, Román Rodríguez, presentó en el Gaiás esta novedad, que se suma a las de Inteligencia artificial para a sociedade y Tecnoloxías intelixentes que se impartirán en cuarto de la ESO y primero de bachillerato, respectivamente. Rodríguez estuvo acompañado por el director del departamento de Conducta de Entidades del Banco de España, Fernando Tejada, así como por los profesores que elaboraron el currículo de la nueva asignatura.

El conselleiro apuntó que en un contexto de incertidumbre «faise necesario reforzar o coñecemento nesta materia e incluía nos plans de estudos». Las recomendaciones educativas a nivel internacional aconsejan iniciar la alfabetización financiera desde la enseñanza obligatoria. Los alumnos que elijan esta optativa recibirán formación sobre la capacidad de ahorro, la prevención ante estafas, fraudes y riesgos cibernéticos, o la normativa de protección del consumidor, entre otros temas. De lo que se trata es de que los jóvenes sepan tomar decisiones financieras responsables y racionales, no solo para su mejora individual, «senón tamén para lograr o bienestar financeiro da sociedade a través do fomento de patróns de consumo sostibles no tempo».



EL PAIS

Pedro Huerta, de Escuelas Católicas: “Derogar la ley de Educación perjudicaría al profesorado, a los alumnos y al sistema”

“Ante los abusos se ha actuado como si fueran problemas que hubiera que tapar”, admite el religioso, secretario general de la mayor organización de la enseñanza concertada en España

IGNACIO ZAFRA. Madrid - 12 JUN 2023

Pedro Huerta dirige, con el cargo de secretario general, Escuelas Católicas, la mayor organización de la enseñanza concertada. Pertenecen a ella, en números redondos, 2.000 colegios, en los que estudian 1,2 millones de alumnos y trabajan 100.000 personas, 82.000 de ellas docentes. Licenciado en Filosofía y religioso de la orden de los Trinitarios, Huerta nació hace 53 años en Alcázar de San Juan (Ciudad Real) y trabajó tres décadas en Andalucía, primero en prisiones y después en colegios, especialmente en centros considerados socialmente complejos. La entrevista tiene lugar el primer martes de junio, por la tarde, en la poca vistosa sede de Escuelas Católicas, ubicada en el barrio de Moratalaz de Madrid, en unos sofás de su despacho, muy blanco y apenas decorado, en uno de cuyos estantes descansa una foto en la que aparece junto al papa Francisco.

Pregunta. Los resultados electorales de mayo han dejado la aplicación de la nueva ley educativa, la Lomloe, en manos de autoridades autonómicas que se han opuesto a ella. Y es posible que si en julio hay otros partidos en el Gobierno, la ley vuelva a cambiar. ¿Qué opina?

Respuesta. Es un escenario de incertidumbre preocupante. Nosotros no queremos que se derogue la Lomloe. Lo digo de verdad. Podría decir: ‘Pero si ustedes se manifestaron y salieron en contra de la Lomloe’. No, hay que diferenciar. Nosotros salimos a manifestar que algunos aspectos de la Lomloe no mejoraban el sistema educativo, sino que buscaban la desaparición progresiva de la complementariedad de redes, de los conciertos educativos. Pero eso no quiere decir que queramos que se derogue la Lomloe. Si ocurriera, sería perjudicial para el sistema educativo, para los colegios, para los mismos alumnos, y para los docentes, que están ya bastante cansados y hastiados con tanto cambio. Y sobre todo, la Lomloe incluye un corpus pedagógico que es bueno, que era muy necesario y cuyo desarrollo, del currículo, de [la normativa de] titulaciones, y otros elementos sigue siendo muy necesario.

P. ¿Qué cree que acarrearía, si cambia el Gobierno, una paralización del calendario de implantación de la ley, que este curso ha empezado por los cursos impares y el próximo está previsto que se extienda a los pares.

R. Generaría mucha inseguridad y mucho hastío en el profesorado, por no hablar del mundo editorial, de creación de materiales educativos... El currículo que se ha propuesto ahora no es fácil. Es muy complejo y ha requerido muchas horas de formación del profesorado. A finales de este mes y en julio, una parte importante del profesorado, tanto del nuestro como el de la pública, va a seguir formándose sobre los elementos que la Lomloe incorpora en cuanto a cambio metodológico y pedagógico... Quien mandara paralizar esos cambios, tendría que dar muchas explicaciones, porque afectaría a la calidad de nuestro sistema educativo.

P. ¿Qué le parece el aprendizaje basado en competencias que pretende implantar la Lomloe?

R. En los aspectos pedagógicos, la Lomloe tenía que haber llegado antes. Ese modelo se tendría que haber implantado mucho antes en España. Con la Lomce [la anterior ley educativa, del PP, aprobada hace 10 años] se perdió la oportunidad de incorporar este enfoque, que no es un invento de aquí, se nos lleva pidiendo desde Europa mucho tiempo, y que creo que va a mejorar la calidad de nuestro sistema.

P. Pero Escuelas Católicas pidió retrasar la implantación de la ley.

R. Sí, pero para que los docentes pudieran adquirir adecuadamente su enfoque. Mi duda es si las bondades de este nuevo sistema están siendo realmente incorporadas por los docentes, porque es un cambio muy fuerte, que requiere cambios en la evaluación, y se está haciendo demasiado rápido. Me consta, porque hablo con muchos docentes, yo mismo lo he sido hasta hace dos años, que está costando mucho, y que en muchos sitios se está incorporando a medias, de forma aparente. Esto requiere más tiempo, así que imagine si la solución que se le da ahora es paralizarlo... sería el colmo. Entiendo las prisas de los políticos para poner en marcha la ley, la preocupación por si dándole más tiempo hay un cambio de Gobierno y la elimina. Y precisamente por eso hace falta lo que también venimos pidiendo desde hace años, que es un pacto educativo que permita que pueda haber transformaciones del sistema educativo sin depender de los cambios de gobierno, no solo a nivel nacional, también autonómico.

P. Afirma que la Lomloe tiene elementos que amenazan a la escuela concertada, pero no parecen haberse materializado.

R. La Lomloe es una herramienta que está ahí. Y ciertas partes que atacan a la escuela concertada, como el artículo 109 [que establece, por ejemplo: “Las Administraciones educativas promoverán un incremento progresivo de puestos escolares en la red de centros de titularidad pública”] han sido utilizadas por unas

comunidades y por otras no, independientemente del color político. Hay autonomías gobernadas por el PP que lo han hecho y otras del PSOE, que no. Lo que hemos dicho desde el principio es que no debe dejarse una herramienta tan abierta, que puede convertirse en un arma arrojada en contra de una parte importante del sistema educativo, en manos de las comunidades autónomas. Y sí nos gustaría que algunos aspectos de la Lomloe se matizaran.

P. ¿Qué comunidades la han usado?

R. Cataluña, por ejemplo. En la nueva ley educativa que están haciendo en el País Vasco, también se ha utilizado bastante. En La Rioja, en Extremadura, y en Galicia hemos tenido también bastantes momentos de preocupación, porque nos han dicho que, por la ley, tenían que priorizar la educación pública. Y otras, como Valencia, Aragón, Castilla-La Mancha o Asturias, con gobiernos socialistas, ha habido un diálogo fluido y muy bueno.

P. ¿La Iglesia española está haciendo lo necesario para investigar los abusos sexuales a menores cometidos en su seno, denunciar a los culpables, reparar a las víctimas y poner los mecanismos para que no vuelva a ocurrir? Muchos piensan que no.

R. Como Iglesia no puedo hablar, en todo caso opinar. Sus responsables han presentado nuevos protocolos e instrucciones, y me parece un paso importante. Comprendo que desde fuera pueda desearse que los tiempos y las formas de comunicar de la Iglesia fueran otros, más parecidos a los de una empresa, por ejemplo. Pero se responde, y en este momento creo que puede reconocerse en la Iglesia un rostro avergonzado y en condiciones de actuar y de poner remedio. Tal vez desde fuera nos hubiera gustado que en otros momentos actuara mucho antes y fuera más contundente. Y más en situaciones tan duras, tan dramáticas y tan vergonzosas como estas.

P. ¿Y los colegios católicos están haciendo lo necesario? Muchas veces cuesta que respondan sobre estas cuestiones y falta transparencia.

R. Toda la sociedad hemos avanzado mucho en transparencia, en reconocer sin ambigüedades estas situaciones, en decisión para afrontarlas, intervenir y repararlas. Nos está pasando a todos, y a los colegios también. Estamos en un momento de asunción de responsabilidades, no solo ante los casos, sino para prevenirlos en el futuro. Desde Escuelas Católicas tenemos dos programas para formar a los directores y profesores en prevención, y hemos presentado una guía con el mismo objetivo. Se está haciendo. ¿Hay mucho que hacer todavía? Evidentemente.

P. Durante décadas, los casos se han ocultado, y se ha reubicado sin más a los agresores, a veces en otros colegios. ¿Por qué?

R. Creo que institucionalmente no se había dado una reflexión como se está dando ahora, sincera, cercana, sobre su alcance. No como un problema, sino como una falta de testimonio de lo que somos y algo que hay que cambiar. Un problema es algo que me genera una situación que es mejor tapar. Y así es como se ha actuado, como si fueran problemas que hubiera que tapar. No había una predisposición institucional, como no la había en gran parte de la sociedad. Ahora tenemos que trabajar para que no ocurran, y para que si ocurren sepamos cómo intervenir, no tapemos nada y seamos lo suficientemente claros. No porque lo diga una ley, sino porque lo dice nuestra esencia, lo que somos.



Educación desarrolla una ‘app’ para medir el nivel de lectura en euskera y castellano

ITT detecta las fortalezas y debilidades en esta competencia, una de las asignaturas pendientes de la escuela vasca

Idoia Alonso NTM. Bilbao | 12-06-23

Leer y entender lo que se lee es esencial para el éxito educativo. Sin embargo, la competencia lectora sigue siendo una asignatura pendiente en Euskadi a tenor de las últimas evaluaciones internas y externas. Por este motivo el Departamento de Educación, en colaboración con el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (ISEI-IVEI), ha elaborado una aplicación para medir el rendimiento en lectura del alumnado de Educación Primaria de forma sencilla y práctica. La herramienta ITT ha sido diseñada para detectar las fortalezas y las dificultades que el alumnado puede tener en esta competencia, tanto en euskera como en castellano.

Tras realizar una prueba piloto, el Departamento de Educación ha puesto a disposición de todos los centros este novedoso recurso después de que “los profesores y profesoras que ya han utilizado ITT han reconocido su necesidad y valoran su utilidad”. Así se refleja en el vídeo que el Gobierno vasco ha elaborado para dar a conocer a la comunidad docente esta herramienta digital para medir el desempeño en lectura del alumnado. Según Educación, se trata de una aplicación “sencilla y práctica que permite medir de forma objetiva el nivel de



lectura". Con esta nueva herramienta el profesorado "podrá conocer en qué momento del desarrollo de las destrezas lecturas se encuentran los alumnos y alumnas". Analiza dos aspectos, la decodificación y la comprensión tanto en euskera y castellano.

Su aplicación es individualizada y realizar el test apenas lleva 20 minutos. Su funcionamiento es aparentemente muy simple. El profesor acompaña al estudiante a un aula tranquila en la que le da un texto y unas preguntas relacionadas con su contenido. El estudiante debe leer en alto el texto y el profesor graba la lectura directamente en la aplicación ITT desde cualquier dispositivo. Mientras lee, el docente rellena una hoja de registro con indicadores que miden el nivel de lectura. La aplicación web visualiza los resultados en una gráfica que sitúa a cada estudiante en el rango obtenido de una muestra representativa de Euskadi. Esta información es para el propio centro y no se hará pública ya que el único objetivo de esta herramienta es que el profesorado pueda "ajustar las actividades oportunas para mejorar las destrezas lectoras del alumnado".

La implantación generalizada de esta app para evaluar esta destreza es una de las acciones más innovadoras del Plan Lector de Euskadi que lanzó en 2016 por el Departamento de Educación, liderado entonces por Cristina Uriarte, después de que ese año el Informe PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) alertase de que Euskadi tenía el porcentaje más alto de estudiantes rezagados en comprensión lectora (4%) y la tasa más baja de alumnado excelente del conjunto del Estado (4%). El estudio internacional que cada cinco años realiza la OCDE no hizo sino confirmar los discretos resultados obtenidos en las evaluaciones internas y externas que se habían hecho hasta ese momento. En diciembre de ese año, el Informe PISA confirmaba la tendencia a la baja del en esta competencia, advertida ya un año antes por el ISEI-IVEI.

PLAN LECTOR

Debido al paréntesis obligado por la pandemia, los resultados sobre el nivel de lectura más recientes se corresponden con los del Informe PISA 2018, presentados a finales de 2019. Cabe recordar que en aquel momento la OCDE decidió no hacer públicos los datos del Estado español porque se habían detectado "anomalías" en las respuestas del alumnado en ciertas autonomías. Hubo que esperar a julio de 2020 para conocer los datos. Y no dejaron en buen lugar a la escuela vasca dentro del ranking autonómico ya que el nivel de lectura cayó 16 puntos, pese a ascender del puesto 12 –que ocupaba en 2015– a una no menos discreta décima posición de 17 autonomías.

Por delante de Euskadi quedaron Castilla y León (497), Asturias (495), Galicia (494), Aragón (490), Catalunya (484), Cantabria (483), Región de Murcia (481), Islas Baleares (479) y Castilla-La Mancha (478). En concreto, el alumnado vasco de 15 años obtuvo 475 puntos, dos menos de la media del Estado español, 12 por debajo de la media de la OCDE y 14 menos que el promedio de la Unión Europea. Tampoco se va a poder comprobar el nivel actual de lectura ya que Euskadi ha declinado participar con muestra propia en la última evaluación PIRLS 2021 en la que sí han participado siete comunidades autónomas. Un informe que concluye que España continúa por debajo de la media de la UE y la OCDE en esta disciplina.

EUSKADI FUERA DE PIRLS

Pese a que los resultados salieron el 16 de mayo, el Ministerio de Educación ha esperado al día después del 28-M para que la publicación los mismos no fuesen usados como carnaza política durante la campaña electoral. Los alumnos catalanes de 4º de Primaria --9 años-- son los que más puntos pierden respecto a 2016, un total de 15 hasta los 507 en el rendimiento medio en lectura, y solo supera a Melilla (499) y Ceuta (498). La IEA establece que una diferencia de 40 puntos supone un curso, por lo que, de acuerdo a estos datos, los niños catalanes tendrían uno de retraso respecto a los asturianos en comprensión lectora. Además, se coloca al nivel de países como Turquía y Bélgica, y por debajo de Israel. La Comunidad de Madrid, con 539 puntos, es la segunda que más empeora su rendimiento (-10).

También bajan Castilla y León, que se queda con 538 puntos (-8), y Andalucía, hasta los 425 (-2). El Principado de Asturias, por su parte, sube 2 puntos y alcanza los 550, mientras Canarias sube 5 puntos, hasta 510, pero respecto a 2011 --el resto respecto a 2016--. Además, Nafarroa, que participaba por primera vez en la evaluación al igual que Ceuta y Melilla, ha logrado 524 puntos. En orden de puntuación, lidera Asturias seguida de Comunidad de Madrid, Castilla y León, Nafarroa, Andalucía, Canarias, Catalunya, Melilla y Ceuta. Solo las tres primeras superan la media de la OCDE (533) y de la UE (528). Estas mismas se sitúan por encima de la media de España (521), mientras las cuatro últimas, Canarias, Catalunya, Melilla y Ceuta se quedan "significativamente por debajo", según advierte el informe.

El estudio también precisa que comunidades autónomas en las que se encuentran los porcentajes más altos de alumnado en el nivel avanzado son Asturias (11%) y Comunidad de Madrid (8%), correspondiendo los porcentajes más bajos a las ciudades autónomas de Melilla (3%) y Ceuta (2%).

Las mujeres ganan un 12,7% menos que los hombres en las universidades públicas españolas, según un estudio

Ciencias de la Salud presenta la brecha salarial más alta (18%) e Ingeniería, Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas las más bajas (2%)

MADRID, 13 (EUROPA PRESS).- La Brecha Salarial Global del Sistema Universitario Público Español tiene un valor medio de un 12,7%, procediendo el grueso de esta brecha, fundamentalmente, de los complementos salariales, donde la brecha alcanza el 19,1% y más reducida en el salario base (1,8%).

Así lo refleja el informe 'Brecha salarial de género en las universidades públicas españolas', presentado este martes por el Ministerio de Universidades, CRUE y ANECA, y realizado a partir de los datos de las 50 universidades públicas en continuidad con el informe piloto que se realizó en 2021 sobre la misma temática.

El estudio ha sido desarrollado en esta ocasión por las investigadoras de la Universidad del País Vasco y la Universidad pública de Navarra Mari Luz de la Cal Barredo, Aitziber Etxezarreta Etxarri, Arkaitz Galbete Jiménez; y la coordinación de Elena Martínez Tola. Además, repite en la supervisión del informe Pilar Carrasquer, de la Universidad Autónoma de Barcelona. "El estudio nos ha demostrado que hay problemas que tenemos que resolver.

Hay un 12,7 de brecha salarial en el sistema universitario, eso es algo innegable y el estudio lo pone de relieve", ha advertido el ministro de Universidades, Joan Subirats, durante la presentación de la investigación. El responsable de Universidades ha señalado que el objetivo de su Ministerio es "eliminar esa brecha salarial y que las universidades públicas puedan ser ejemplares en esa línea".

Aunque la brecha salarial para el salario base percibido por hombres y mujeres en las universidades públicas españolas se sitúa, en media, en el 1,8%, siete universidades públicas presentan una brecha salarial de género para el salario base superior al 10%. "No podemos hablar de democracia sin hablar de equidad, diversidad y sin incorporar la idea de pensamiento crítico que la Universidad siempre ha defendido", ha manifestado Subirats, quien ha hecho hincapié en que el estudio "intenta reflejar la voluntad de honestidad", de poner en relación lo que predica el Ministerio con lo que también debe "ser capaz de hacer".

Esta voluntad, según ha asegurado el ministro, es "compartida con el conjunto de instituciones que trabajan en la gobernanza de universidades y en los temas de evaluación y acreditación". "Este estudio completa en el conjunto de universidades públicas del país el estudio piloto. Hemos pasado de 20 universidades a 50 universidades públicas", ha dicho.

BRECHA SALARIAL EN COMPLEMENTOS

El valor de la brecha salarial en los complementos retributivos percibidos en el estudio es "notablemente elevado", con una media que se sitúa en el 19,1%. En términos generales, el 52% de las universidades presentan una brecha superior al 20% y el 23% de ellas reporta una brecha en complementos inferior al 10%.

Aunque los valores medios se sitúan en torno al 20%, algunas instituciones muestran unos valores superiores al 30%. Destacan los elevados valores de la brecha media en los complementos por sexenios (28,5%) y, sobre todo, por proyectos (47,3%). En ambos casos se trata de complementos ligados a la progresión en la carrera académica.

El Ministerio aclara que los complementos por sexenios no están directa y exclusivamente ligados con la antigüedad, sino con la acumulación y reconocimiento de méritos en investigación y transferencia del conocimiento, por lo que las brechas de género "se muestran más amplias". Un porcentaje "muy importante" del Personal Docente e Investigador (PDI) no cuenta con ningún sexenio y ello es más acusado en el caso de las mujeres (el 65,5% de las mujeres y el 59,6% de los hombres).

Además, la brecha de género aumenta según se consideran un mayor número de sexenios concedidos. Así, las mujeres representan el 28,8% del PDI que tiene 6 o más sexenios.

LA BRECHA SALARIAL ALCANZA SU MÁXIMO EN EL GRUPO DE 40 A 49 AÑOS

El informe muestra una tendencia al alza de la brecha salarial en los primeros años de la carrera profesional, que alcanza su máximo en el grupo de 40 a 49 años, para pasar a reducirse a partir de ese momento. Por su parte, la brecha salarial media en el salario base muestra una tendencia decreciente a partir de los 30-39 años.

Así, observa una brecha salarial media máxima del 7,2% en el grupo de 30 a 39 años, siendo menor en el resto de los grupos. En este caso, para los grupos de mayor edad la brecha desciende, siendo la brecha salarial media -5% para el grupo de 60 y más años.

Por su parte, los valores medios de la brecha salarial para los complementos muestran un aumento hasta el grupo de edad de 40 a 49 años (11,3%), para pasar a descender a partir ese momento. El análisis por ramas de enseñanza revela que, en el salario total, las ramas de Ingeniería y Arquitectura y de Ciencias Sociales y Jurídicas presentan brechas salariales bajas (en torno al 2%), a distancia de Ciencias de la Salud que presenta la brecha más alta (18%).



Las brechas más altas en los complementos se dan en Ciencias de la Salud (27,4%) y en Ciencias (19,4%). El estudio precisa que la primera es una rama "muy feminizada" y con un alto grado de profesorado asociado con características específicas, pero no se dan estas características en Ciencias.

En el caso de Artes y Humanidades la brecha se sitúa en el 16,8%, mientras que Ingeniería y Arquitectura y Ciencias Sociales y Jurídicas presentan brechas más moderadas en los complementos (en torno al 7%).

SIN DATOS DE BRECHA SALARIAL DE GÉNERO POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Durante la presentación, la supervisora del informe Pilar Carrasquer ha justificado que el informe no ofrezca datos específicos de la brecha salarial de género en las universidades públicas españolas de las distintas comunidades autónomas. "En ningún caso se ha planteado el estudio en términos de comunidades autónomas, que pueden tener competencia en materia de universidades pero la mirada del estudio ha sido una mirada global del sistema", ha señalado Carrasquer.

Para la coordinadora del estudio, Elena Martínez, la brecha salarial identificada se encuentra relacionada con dos elementos. En primer lugar, con que una "parte importante" del personal "no tiene acceso a la mayor parte de complementos por diferentes motivos, como el tipo de contrato o el número de horas". "Para el profesorado más estable las diferencias en las retribuciones están marcadas por la retribución relacionada con complementos con las actividades de investigación y también de gestión", ha apuntado como segundo motivo de la brecha salarial.

La coordinadora del informe también ha incidido en la necesidad de llevar a cabo estudios específicos de corte cualitativo "para identificar las estrategias de conciliación del PDI y sus consecuencias", así como estudios pormenorizados desde la etapa investigadora y diferenciando por ramas de enseñanza "para poder hacer visibles con precisión los mecanismos que llevan a la existencia de la brecha".

En este punto, ha apostado por "ahondar en la identificación de la manera en la que son evaluados los proyectos de investigación y los convenios presentados en distintas instancias e identificar los sesgos de género que existen en estos procesos". "Las novedades tecnológicas tendrán también que analizarse desde la perspectiva de género para poder identificar las nuevas oportunidades que puedan existir para avanzar hacia una organización más igualitaria", ha concluido Martínez.

EL DEBATE OPINIÓN

Una mirada estratégica para la educación española

Si de lo que se trata es de hacer avanzar la educación española hacia un futuro mejor, apoyar las políticas en evidencias constituye una recomendación básica e ineludible en el mundo actual

Francisco López Rupérez. 13/06/2023

La reflexión sobre el sistema educativo y sobre su futuro nos enfrenta, necesariamente, con el dinamismo del contexto y con su complejidad. Y es que los desafíos económicos globales afectan de un modo inevitable a la educación, por efecto de esa complejidad subyacente en la que proliferan las interdependencias y emergen fenómenos inesperados. Una especie de «efecto mariposa» atraviesa los diferentes sectores de la sociedad; y esta propagación transectorial de una influencia amplificada termina por alcanzar, de lleno, a la educación.

La intensificación de la carga de conocimiento del empleo, por efecto de la revolución digital, el impacto asociado a los avances en inteligencia artificial, o la globalización del mercado del trabajo intensivo en conocimiento, a través tanto de una movilidad acentuada, como a consecuencia de lo que se ha dado en llamar «inteligencia remota», inciden sobre los sistemas de educación y formación y ponen sobre el tapete nuevos desafíos.

Pero, además, las finalidades básicas de la educación se ven igualmente afectadas y sus interdependencias se hacen, si cabe, aún más evidentes. Por ejemplo, a consecuencia de los profundos cambios que vivimos, los cuatro principios del conocido Informe Delors –aprender a saber, aprender a saber hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos– se muestran como un ovillo causal en el cual el «aprender a saber» se vincula, de un modo sustantivo, con el «aprender a saber hacer», y ambos con el «saber ser», sin el cual ni la aplicación de los dos anteriores principios será socialmente efectiva, ni el «aprender a vivir juntos» se logrará de un modo equilibrado y estable.

En estas circunstancias, el calificativo «estratégico» –que alude a la preparación del futuro de una empresa, de una organización, o de un país, mediante el aprovechamiento de las oportunidades que el entorno pone a su disposición– se convierte en una suerte de interpelación.

Comprometidos con la reflexión académica sobre la calidad de la gobernanza de nuestro sistema educativo y sobre su futuro, el pasado año concluimos y publicamos un análisis DAFO: Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades. Como es sabido, es esta una de las herramientas habituales en el análisis estratégico de las organizaciones. Pero, en este caso, presentaba la novedad no solo de ser aplicada a todo un sistema educativo, sino, además, de venir acompañada de un sofisticado estudio cuantitativo, apoyado en una técnica

de jerarquía analítica que permite, de entre todos los factores del DAFO identificados previamente, hacer una selección, basada en datos, de aquellos más relevantes.

En 2010, la reputada consultora internacional McKinsey & Co. publicó un estudio titulado «Cómo continúan mejorando los sistemas educativos de mayor progreso en el mundo», que constituye la culminación de su informe precedente de 2007 sobre las características que tienen en común los mejores sistemas educativos del mundo. Se trataba, en este nuevo trabajo, de «comprender qué intervenciones ocurrieron en cada sistema educativo y cuándo, así como el modo en que estas intervenciones interactuaron entre sí en un contexto más amplio del sistema para producir mejores resultados para los alumnos». Mediante una metodología rigurosa, que combinaba lo cuantitativo con lo cualitativo, culminaron una investigación que posee un indiscutible valor estratégico.

Son muchas e interesantes las lecciones que se derivan de ese informe, pero quizás lo más curioso sea que cada etapa de avance de un sistema educativo –de un estadio de mejora hacia el siguiente– está «asociada con un grupo de intervenciones, independientemente de la geografía, la cultura o el régimen político (...). Si bien el contexto influye en el énfasis y la combinación de las intervenciones que el sistema elige de ese grupo, el modelo de intervención es notablemente uniforme entre los sistemas que aspiran a resultados similares».

Cuando se comparan las intervenciones recomendadas para el grupo de rendimiento en el que se encuentra España con las resultantes de nuestro estudio DAFO, se aprecia que, a pesar de tratarse de investigaciones independientes, apoyadas en supuestos distintos y con metodologías completamente diferentes, los resultados aplicables a las políticas para la mejora de nuestro sistema educativo, en lo esencial, coinciden.

Recurriendo, por cortesía, a las descripciones literales de aquellas actuaciones del estudio de McKinsey que coinciden con las del nuestro, se obtienen las siguientes políticas prioritarias para la mejora del sistema educativo español: (1) fortalecer el desarrollo profesional para docentes y directores, nuevos y titulados; (2) evaluar alumnos a nivel regional o nacional en diversos grados y temas; (3) recopilar, analizar e intercambiar datos sobre el desempeño del sistema (escuelas, alumnos, educadores, zonas geográficas) y usar los datos como herramienta para orientar la asignación de los apoyos; (4) definir qué deben saber los alumnos, qué deben comprender y qué deben ser capaces de hacer, y crear el contenido de enseñanza correspondiente; (5) introducir nuevos esquemas de recompensas para el buen desempeño, y estructurar la remuneración de docentes y directores de acuerdo con el papel que desempeñan; y, finalmente, (6) facilitar el trayecto de mejora articulando en las leyes las aspiraciones, los objetivos y las prioridades del programa de reforma.

Si de lo que se trata es de hacer avanzar la educación española hacia un futuro mejor, apoyar las políticas en evidencias constituye una recomendación básica e ineludible en el mundo actual. La coincidencia de las recomendaciones principales que emergen de las dos investigaciones independientes, más arriba descritas, refuerza su consistencia empírica. Ambas señalan con claridad a los poderes públicos el camino a seguir.

Francisco López Rupérez es director de la Cátedra de Políticas Educativas de la UCJC y expresidente del Consejo Escolar del Estado

EL PAIS

Bibliotecas escolares convertidas en el corazón del colegio: “Aquí los niños pueden hablar e interactuar”

Miles de docentes utilizan fórmulas para fomentar la lectura en una época de retroceso de la comprensión lectora. La biblioteca es, sin embargo, un servicio educativo en recesión en España

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 jun 2023

Cada jueves, a la hora del patio, se reúne el club de lectura del instituto público Clot del Moro, en Sagunt, Valencia. “Está muy bien para animar a los alumnos que no leen mucho a que se enganchen. Leemos un capítulo cada semana y lo comentamos”, dice Marta, de 15 años, en la biblioteca escolar del centro. Y a los que, como ella, ya les gustaba leer, les sirve para conocer “obras y autores nuevos, géneros que en muchos casos ya consumen en el cine y en los videojuegos y que les enseñamos que también están en los libros”, comentan Ismael Murria y Alicia Salinas, docentes de Lengua castellana y literatura y responsables del club. Marta, que estudia tercero de la ESO, ha conocido este año las novelas de Stephen King, el rey del terror, y *Maus*, la novela gráfica de Art Spiegelman, ganadora del Pulitzer, que le ha parecido una forma distinta y eficaz de mostrar a los adolescentes qué fue el Holocausto.

El club de lectura es solo una de las muchas fórmulas que miles de profesores utilizan para fomentar la lectura de su alumnado. Y una de las múltiples caras de las bibliotecas escolares, un instrumento que se encuentra en recesión pese a su potencial educativo. Según la estadística oficial, entre el curso 2015-2016 y el 2019-2020 (con datos anteriores a la pandemia) el porcentaje de centros que conservaban sus bibliotecas abiertas cayó cinco puntos, hasta el 81,8%. Y según las expertas entrevistadas para este artículo, el porcentaje de escuelas e institutos con bibliotecas escolares que funcionen realmente bien es muy inferior, debido a la falta de recursos. Los resultados de la evaluación internacional de comprensión lectora del alumnado de primaria PIRLS, publicados en mayo, han lanzado una advertencia sobre la cuestión, al mostrar un retroceso general de



la habilidad lectora, atribuible en gran medida a la covid, que ha alcanzado siete puntos en España, 10 en Madrid y 17 en Cataluña. Este último territorio es también el que más bibliotecas escolares en funcionamiento ha perdido en los últimos años, hasta reducirse a un 56,8% de los centros.

Hay buenas bibliotecas escolares por toda España, pero las mejores redes se encuentran en el norte, en comunidades como Asturias y Galicia, que están a la vez entre las que mejor nivel de comprensión lectora presentan. PIRLS ha situado a los niños asturianos por encima de los finlandeses. Y en PISA, otra prueba internacional, que se realiza al finalizar la ESO, tanto Asturias como Galicia superan el promedio de la Unión Europea y de la OCDE, cuando España está por debajo.

La biblioteca del colegio público Veneranda Manzano de Oviedo es “el motor del que salen todas las actividades del centro”, afirma su directora, Noelia Granda. Una de esas funciones es fomentar la lectura a través, por ejemplo, de la declamación. “Los niños eligen un libro de literatura infantil y juvenil, se preparan un fragmento y lo leen ante los demás, que dan su opinión y realizan críticas constructivas. Trabajamos la comprensión lectora, la expresión oral, la entonación, el control postural, y al mismo tiempo otras cuestiones, como la autoestima o las emociones. Y los que escuchan también trabajan, porque están aprendiendo a escuchar. Y cuando luego el profesor les habla en clase, están atentos, aquí tenemos muy pocos problemas de convivencia, porque saben lo que es hablar y que no te hagan caso”.

En el colegio de Oviedo la biblioteca cumple una misión clave de apoyo al aprendizaje en todos los cursos. “Es nuestro centro de recursos, tanto digitales como en formato papel. Nutre a las aulas de todo lo que necesitan para llevar a cabo los proyectos”, sean sobre la contaminación acústica, la salud o el camino de Santiago, dice la directora. Y es la herramienta para conseguir la llamada “alfabetización en medios e información” del alumnado. Un concepto que explica Rosa Piquín, fundadora de la biblioteca del Veneranda Manzano, profesora de primaria y de universidad jubilada, y una de las principales estudiosas de las bibliotecas escolares en España: “Se trata de los que los niños se capacitan para ser críticos con la información en el soporte que sea. Que presten atención a la fiabilidad y a la autoría, conozcan bien las fuentes y sepan citarlas correctamente, lo mismo manejando Youtube, una enciclopedia, o, por supuesto, la prensa”. Piquín lamenta que no se cumpla la ley educativa, que establece que todos los centros deben tener biblioteca escolar, e insta al Ministerio de Educación a impulsar un plan nacional para ello.

Al pensar en una biblioteca, uno suele visualizar una sala con libros y mesas en la que impera el silencio. Pero muchas bibliotecas escolares asturianas, gallegas y, de forma menos sistemática, de otros lugares de España, son muy distintas. “Nuestra biblioteca es un entorno de aprendizaje donde se puede hablar y se puede interactuar”, explican Beverly Ramos y Paula Otero, del colegio público de Cervo, en Lugo. “Es para buscar información y leer, pero también para investigar, hacer construcciones, o jugar a juegos de mesa. Tenemos muchos libros [unos 8.000, en un centro de 125 alumnos], pero también una zona con tablets, una de costura, otra de robótica, la radio del centro, una impresora 3D... Es un espacio multidisciplinar y agradable donde los niños pueden moverse, o estar sentados en un taburete, en una silla, en una pelota de fitball...”.

También en Corvo la biblioteca escolar constituye “el corazón del colegio”, que además de fomentar la lectura proporciona a las clases los recursos necesarios para realizar sus proyectos, apoya el aprendizaje de contenidos y la adquisición de competencias, especialmente las comunicativas y sociales. Para mantenerla hay un equipo fijo de ocho maestras, pero participa todo el profesorado del centro y alumnos voluntarios de los cursos superiores, encargados, bajo supervisión, durante los recreos, de los préstamos y devoluciones de títulos, de catalogar las adquisiciones, colocar los libros o explicar a otros niños las reglas de los juegos de mesa. Está abierta toda la jornada lectiva y dos horas más, por las tardes, para que la usen los niños y sus familias. Organiza, entre otras actividades, clubes de lectura dirigidos al alumnado y, de 19.30 a 20.30, en formato online, también a los padres.

Forjar una buena red de bibliotecas escolares requiere, cree Cristina Novoa, que fue responsable de la que existe en Galicia, recursos económicos y coordinación por parte de las autoridades educativas. “Hacen falta programas diseñados y puestos en práctica por equipos de personas que conozcan el funcionamiento de las bibliotecas escolares y que se coordinen con otros servicios, como el de formación del profesorado o el de bibliotecas de Cultura”.

Existen iniciativas en la materia importantes en otras comunidades, como Extremadura y Andalucía. Y, en el otro extremo, las bibliotecas escolares han sufrido en los últimos años fuertes retrocesos en Baleares (donde la falta de espacio, debido al aumento de alumnado, ha obligado a reconvertir muchas de ellas en aulas, hasta limitar el porcentaje de centros que las mantienen abierta al 54,8%) y Cataluña. Júlia Baena, bibliotecaria escolar y profesora universitaria, menciona varios factores para explicar lo que ha sucedido en el caso catalán, entre ellos el hecho de que en muchos centros se ha sustituido la biblioteca de centro por las de clase. “Porque es mucho más barato mantener cuatro libros en un aula, sin catalogar, que mantener una biblioteca central. Es una cuestión de inversión de dinero y de tiempo, y los profesores no han tenido ni dinero, ni tiempo”, dice Baena, que confía, sin embargo, en que el nuevo plan de bibliotecas escolares que está preparando la Generalitat mejore las cosas.

Recetas de la OCDE ante el abandono escolar en España: Identificar centros vulnerables y fin del horario intensivo

Propone mejorar la formación de los docentes e invertir en el desarrollo profesional continuo de los directores de los centros

MADRID, 13 (EUROPA PRESS).- La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) apuesta por identificar los colegios vulnerables o fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar en las escuelas para reducir el abandono escolar temprano en España, así como quitar el horario intensivo centrado en las mañanas.

Así lo recoge el informe 'Propuestas para un Plan de Acción para reducir el Abandono Escolar Temprano en España' presentado este martes, elaborado por la OCDE, en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional y la Dirección General de Apoyo a la Reforma Estructural de la Comisión Europea, recogido por Europa Press.

En concreto, la OCDE propone establecer en España "con prioridad máxima" un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos, desarrollando un índice de vulnerabilidad escolar que sea equiparable en toda España y que pueda utilizarse para identificar y orientar el apoyo a los centros. En la misma línea, defiende trabajar "en pro de un enfoque común para la gestión de datos a nivel de los centros educativos".

Para responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos, el organismo apuesta por la ampliación del tiempo de aprendizaje, ya que "muchos centros en España funcionan con un horario intensivo centrado en las mañanas, lo que obliga a los padres a pagar por las clases extraescolares".

Precisamente, insta a España a seguir el ejemplo de países como Dinamarca y Portugal, que "han adoptado sistemas flexibles de jornada completa para ampliar el tiempo de aprendizaje". Estas iniciativas "han ido acompañadas de una mayor oferta de comedores escolares y actividades extraescolares". "España podría valorar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar, en particular para los alumnos desfavorecidos.

Una transición factible exigiría invertir en subvenciones para la alimentación y las infraestructuras escolares y remunerar adecuadamente al personal de los centros", avisa el informe.

FORMAR DOCENTES PARA PRESTAR APOYO A ALUMNOS EN RIESGO DE ABANDONO

Otra de las medidas que debería implantar España con un nivel de prioridad máxima es mejorar la capacidad de los docentes, por medio de la formación, para identificar y prestar apoyo a los alumnos en riesgo de abandono escolar y abordar sus necesidades de aprendizaje.

También insta a revisar el proceso de contratación de los equipos directivos de los centros y a considerar la posibilidad de mejorar el atractivo de los salarios y las oportunidades de desarrollo profesional para los directores de los centros, así como seguir invirtiendo en el desarrollo profesional continuo de los directores de los centros, dando prioridad a los que trabajan en centros vulnerables.

Con el objetivo de reducir la repetición de curso, la OCDE defiende "proseguir y ampliar" los esfuerzos para reducir la repetición de curso, prestando, como máxima prioridad, asistencia a los centros para que adopten medidas exhaustivas de apoyo a los alumnos en riesgo de repetir curso, "alentándolos a utilizar las subvenciones para hacer efectivo dicho apoyo".

Igualmente, reclama a España que revise las políticas de admisión del alumnado y elección de centro para reducir la segregación socioeconómica de los alumnos y que se fomente "un clima escolar positivo", reforzando la colaboración entre los centros, los progenitores y las comunidades locales. Por otro lado, destaca que hay que "seguir promoviendo la flexibilidad curricular, una Formación Profesional atractiva y de calidad y los programas de reincorporación escolar", para lo cual propone dar a conocer y difundir información sobre los Centros de Educación de Personas Adultas y las Escuelas de Segunda Oportunidad en el territorio, mediante la creación de una página web específica que ofrezca un punto de acceso único.

Por último, el organismo pide a España que fomente e institucionalice la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre 'aquello que da resultado'. En este aspecto, recomienda continuar la colaboración, la puesta en común de datos y conocimientos y el intercambio entre iguales entre el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las comunidades autónomas para reducir el abandono escolar temprano, así como promover e institucionalizar una cultura de seguimiento y evaluación que sirva como base para la elaboración de políticas y programas.

DEBILIDADES Y AMENAZAS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

La OCDE también ha identificado algunas debilidades en el sistema educativo español que pueden provocar un aumento del abandono escolar, como "la persistencia de la cultura de la repetición" o la "escasa cultura" de evaluación de las políticas educativas que, a su juicio, "requieren ser repensadas, con un mayor intercambio de



experiencias, y compartir más los datos que existen y que no siempre se analizan adecuadamente para dirigir las políticas".

Respecto a las amenazas que hay en el sistema educativo español en este sentido, el organismo ha advertido de "la falta de continuidad de los programas por cambios en las prioridades políticas o la continuidad financiera a partir de 2024".

Entre los "importantes logros" impulsados en España que ayudan a combatir el abandono escolar temprano, el director de Políticas para la educación y competencias de la OCDE ha destacado la LOMLOE, que "mejora la accesibilidad e igualdad de oportunidades"; la Ley de Formación Profesional, "que se relaciona con una mayor y relevante oferta de formación de FP"; el programa PROA+; o los programas desarrollados por las comunidades autónomas.

EL ABANDONO ESCOLAR, "ALGO SOCIALMENTE INJUSTO"

Durante la presentación del informe, celebrada en la sede de la Representación de la Comisión Europea en España, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha subrayado que "el desgarrador abandono escolar temprano es algo socialmente injusto, porque genera grandes brechas de desigualdades, afecta mucho más a un alumnado que a otro y convierte al alumnado que abandona en personas mucho más vulnerables en su futuro laboral y cercenan muchas de sus posibilidades".

"Es un enorme factor de riesgo y de exclusión", ha sentenciado Bar, quien ha recordado que la tasa de abandono escolar en España en 2008 fue del 31,7%; del 13,3% en el año 2021; y en 2022 hubo un "rebote efecto de la postpandemia" hasta el 13,9%: "Esa curva no nos satisface porque estamos lejos del objetivo de situarnos por debajo del 9% antes del año 2030". Para el secretario de Estado de Educación, las aportaciones básicas que contiene el informe son "diagnóstico y plan de acción": "Es necesario un buen diagnóstico basado en evidencias científicas sobre nuestras debilidades y las oportunidades que se nos abren, y también un buen plan de acción". "¿Qué hace que una parte del alumnado no prosiga sus estudios? ¿Qué puede hacer nuestro sistema educativo para mejorar esta carencia?", se ha preguntado Bar.

Por su parte, la directora del apoyo de la Comisión Europea Directora de Apoyo a las Reformas de los Estados Miembros, Nathalie Berger, ha advertido de que el abandono escolar "es un problema de gran importancia a nivel europeo". "Hemos trabajado de manera intensa para alcanzar un verdadero espacio europeo de educación y desarrollar sistemas de educación más resilientes e inclusivos", ha afirmado Berger, destacando el objetivo de reducir el abandono escolar temprano a "menos del 9% de aquí a 2030" y "trabajar de manera más coordinada para combatir las disparidades territoriales existentes".

ENLACE AL INFORME:

<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dfc2b891-e621-40e3-babf-6a8aea316173/aet---informe-final-con-portadas.pdf>

EL MUNDO

La OCDE insta a España a quitar la jornada continua y abrir los colegios por las tardes para reducir el abandono escolar

El organismo internacional recomienda también mejorar la selección y la preparación de los profesores

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid, martes, 13 junio 2023

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) recomienda a España la jornada partida, con los colegios abiertos más tiempo por las tardes, como forma para reducir el abandono escolar temprano, que sigue siendo uno de los más altos de la UE y es el principal problema educativo de nuestro país.

En el documento *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*, al que ha tenido acceso EL MUNDO, este organismo internacional advierte que "en España muchos centros funcionan con un horario intensivo y centrado en las mañanas" y que "cerca del 47% de los hogares paga clases extraescolares para sus hijos, más de la mitad de las cuales se corresponden con clases de apoyo sobre materias curriculares en el caso de los hogares de ingresos bajos".

Por eso nos insta a seguir el ejemplo de varios países de la OCDE, como Dinamarca y Portugal, que han pasado a sistemas flexibles de jornada completa, con un aumento de la prestación de comedores escolares y actividades extraescolares. "España podría considerar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar, en particular para los alumnos desfavorecidos", recalca. "Se ha demostrado que pasar más tiempo en el centro educativo permite elevar las tasas de graduación y mejorar el aprendizaje y otros indicadores sociales y conductuales", insiste. Y añade que "las investigaciones tienden a corroborar que estas ventajas son más notables en el caso de los alumnos desfavorecidos".

El informe de la OCDE -presentado esta tarde el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar- tiene su origen en un encargo que el Ministerio de Educación hizo a la Dirección General de Apoyo a las Reformas Estructurales de la CE a través de su instrumento de apoyo técnico específico para reducir el abandono temprano. Esta solicitud sentó las bases de un proyecto en el que han trabajado la Unión Europea, la OCDE, el Gobierno y las CCAA, que se han reunido para analizar la situación y han estudiado muchas buenas prácticas.

El objetivo es ver por qué la tasa de jóvenes que no han seguido estudiando más allá de los 16 años es del 13,9% (casi la mitad que una década antes pero todavía muy por encima de la meta del 9% fijada por la CE) y tomar medidas para reducirla. El informe advierte de que "el elevado abandono escolar temprano también se refleja en un rendimiento académico deficiente"; señala que es un fenómeno que afecta más a los chicos que a las chicas y a los alumnos de origen inmigrante o en desventaja socioeconómica, y recalca que existen "disparidades regionales notables", con tasas que varían del 5% hasta más del 16% (Cataluña, Baleares o Murcia) entre las diferentes comunidades autónomas.

El trabajo reconoce programas puestos en marcha por el Ministerio, como el PROA+ o las Unidades de Acompañamiento y Orientación, que prestan apoyo al alumnado en riesgo de abandono, pero señala algunos de los problemas que pueden estar contribuyendo a perpetuar el abandono temprano y hace una serie de recomendaciones al respecto.

JORNADA PARTIDA

Entre las recomendaciones de la OCDE se encuentra la "ampliación del tiempo de aprendizaje". "Muchos centros en España funcionan con un horario intensivo centrado en las mañanas, lo que obliga a los padres a pagar por las clases extraescolares", dice el informe. Explica que "una transición factible exigiría invertir en subvenciones para la alimentación y las infraestructuras escolares y remunerar adecuadamente al personal de los centros, entre otros aspectos".

La jornada intensiva ha aumentado en 11 autonomías desde el Covid. Sólo los colegios públicos de Cataluña y el País Vasco apuestan por el horario partido, a pesar de que no hay evidencia científica sólida que avale este horario comprimido.

DIRECTORES CON MEJORES SUELDOS

La OCDE plantea "revisar los programas de formación inicial del profesorado para preparar mejor a los docentes para gestionar la diversidad en las aulas" y "mejorar la capacidad de los docentes para identificar y prestar apoyo a los alumnos en riesgo de abandono escolar". Esgrime el *informe Talis*, que dice que sólo el 28% de los profesores de instituto españoles (frente al 44% de la media de la OCDE) declara sentirse preparado para dar clase a alumnos con diversos niveles y necesidades.

Se resalta en el informe que alrededor del 33% de los docentes tiene un contrato temporal, lo que "menoscaba" la capacidad de los centros para formar equipos estables en los que se pueda detectar y prevenir el abandono temprano.

"Puede que parte del problema radique también en los procesos de contratación y selección de los aspirantes a docentes", añade el documento, que explica que "en la actualidad las universidades no tienen en cuenta las aptitudes socioemocionales de los candidatos". Plantea contratar a profesores que "representen mejor la diversidad del alumnado" y "alentar a personas de diversos orígenes a acceder a la profesión educativa, mediante el fomento de modelos positivos de conducta y campañas de comunicación adaptadas".

También insta a "considerar la posibilidad de mejorar el atractivo de los salarios y las oportunidades de desarrollo profesional para los directores", que ahora tienen, dice, "limitadas retribuciones económicas".

Son "limitados" también los tipos y funciones de los orientadores, trabajadores sociales y psicólogos, que "varían en función de cada centro educativo en España, a pesar de que el apoyo que prestan puede resultar vital para ayudar a los alumnos en riesgo de abandono".

COLEGIOS VULNERABLES CON MÁS RECURSOS

En las reuniones de trabajo se puso de manifiesto "las diferentes interpretaciones entre las comunidades autónomas" que se dan, por ejemplo, a la hora de definir y medir lo que es un "centro vulnerable" (se recomienda elaborar un índice de centros vulnerables como ha hecho Irlanda, a los que dar más recursos), lo que significa el "absentismo escolar" o quiénes son exactamente los "alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo". El informe de la OCDE refleja "la necesidad de disponer de definiciones más homogéneas y de protocolos de respuesta más claros" porque ahora hay una variación "enorme" entre las distintas regiones.

REVISAR LAS POLÍTICAS DE ADMISIÓN DEL ALUMNADO

La OCDE plantea revisar las políticas de admisión del alumnado y elección de centro, tanto para los centros públicos como concertados, "para garantizar que los estudiantes se distribuyan de manera más heterogénea entre los centros educativos y reducir la segregación escolar". Propone un sistema de "elección controlada", reservando una parte de las plazas para los alumnos de entornos desfavorecidos; la creación de oficinas especializadas a nivel local para informar sobre la admisión escolar, o "tener en cuenta ejemplos como el de Cataluña, donde varios municipios han fusionado sus zonas de influencia y han modificado el tradicional enfoque de elección de centro que empareja centros y barrios".



MÁS FP

La OCDE considera la FP como media para afrontar el abandono temprano, "dado que muchos de los jóvenes que abandonan la educación la eligen cuando retoman sus estudios" y "también puede ser una opción atractiva para los jóvenes que están deseosos de abandonar los pupitres al menos a tiempo parcial y acceder al mercado laboral de forma temprana". Propone "incentivos fiscales o subvenciones" para que las empresas participen en los programas de FP dual.

EL PAIS

La OCDE hace un duro diagnóstico de la educación española y da cinco ideas para mejorarla

El informe reconoce que la reforma educativa en marcha trata de abordar los problemas estructurales, como el abandono escolar temprano. Plantea identificar los centros vulnerables, concentrar en ellos abundantes recursos y premiar a su profesorado

IGNACIO ZAFRA. Valencia - 13 jun 2023

La OCDE ha realizado un *duro diagnóstico del sistema educativo español*, ha reconocido que la reforma educativa en marcha trata de abordar buena parte de los problemas, que vienen en general de lejos, y ha propuesto cinco acciones, subdivididas en 44 medidas, para mejorarlo. Entre ellas identificar los centros educativos socioeconómicamente desfavorecidos, concentrar abundantes recursos en ellos, premiar a los docentes que los elijan y ampliar el horario de permanencia en la escuela del alumnado vulnerable.

El punto de partida del informe es el abandono escolar temprano, una de las grandes desventajas históricas de España respecto a los países de su entorno, que se mide calculando el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que han terminado como mucho la Educación Secundaria Obligatoria y no siguen ningún tipo de estudio o formación. Al principio de la pasada década, su nivel en España era enorme y anómalo para un país desarrollado: alcanzaba al 28,2% de los jóvenes de dichas edades, y les hacía el futuro mucho más difícil en múltiples terrenos, desde el trabajo a la salud. El porcentaje se ha reducido desde entonces con fuerza y ahora está en el 13,9%, pero sigue por encima del promedio de la UE (9,3%).

En 2020, el Ministerio de Educación pidió asesoramiento sobre cómo reducirlo a la dirección general de Apoyo a las Reformas Estructurales de la Comisión Europea. Esta contrató a la OCDE, la organización que agrupa a los países desarrollados, que tiene en la educación una de sus ramas más relevantes (es la responsable de la mayor evaluación internacional, el Informe PISA), para que realizase una radiografía del caso español. Y este martes, la OCDE, junto a la Comisión Europea y al Ministerio de Educación, que han ayudado a su confección, han publicado el documento, titulado *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*.

El nivel educativo de las madres

El informe empieza por recordar las graves consecuencias del abandono escolar temprano. Los jóvenes que dejan pronto la escuela corren un mayor riesgo de "sufrir exclusión social, dado que a menudo se encuentran con dificultades para obtener y conservar un empleo" y "tienden a verse social y económicamente desfavorecidos a largo plazo". El desenganche formativo les genera consecuencias negativas en el campo de la "inseguridad laboral, la desmotivación para participar en el mercado laboral, la salud personal y la autoestima". Y conlleva también "cuantiosos costes económicos" para la sociedad, al alimentar el paro juvenil y la pobreza. Hay factores que ayudan a explicar la tasa española, entre ellos la estructura social y económica del país (con, por ejemplo, un elevado peso del turismo en algunas zonas). Y, a escala individual, el hogar en el que se nace. Los alumnos cuyas madres tienen como mucho estudios primarios presentan 10 veces más probabilidades de abandonar la escuela de forma temprana que los niños cuyas progenitoras tienen estudios terciarios (universitarios y de Formación Profesional de grado superior).

Después de entrevistar a un nutrido grupo de entidades vinculadas a la educación, docentes y alumnos, el informe pone sobre la mesa las debilidades de la enseñanza en España que contribuyen al abandono educativo temprano, que son las que siguen.

Faltan definiciones comunes

No existe "una definición ni una medición comunes a nivel de todo el país que permita saber qué convierte a un centro educativo en vulnerable", y las diferentes interpretaciones territoriales "ponen en peligro la asignación equitativa de los recursos a los centros en las distintas zonas del país". Colegios e institutos recopilan una buena cantidad de datos sobre su alumnado, pero "a menudo carecen de información sobre el entorno de los alumnos, las necesidades individuales de aprendizaje y los avances en los que fundamentar un diagnóstico de apoyo". Tampoco existe una "definición y medición claras y comúnmente aceptadas del absentismo escolar", a pesar de que su nivel en secundaria es significativamente mayor al promedio de la OCDE. Ni hay consenso

sobre qué significa el término “alumnos con necesidad específica de apoyo educativo”, lo que provoca diferencias injustificadas en las estadísticas autonómicas: en Navarra, por ejemplo, los chavales así considerados representan el 21,6% del total, mientras en la vecina Aragón solo alcanzan el 3,9%. Ministerio y comunidades, señala el documento, han empezado a trabajar en definiciones comunes.

Precariedad del profesorado

La inestabilidad del profesorado es muy elevada (33% en secundaria frente al 18% de promedio en la OCDE), “lo cual menoscaba la capacidad de los centros para formar equipos estables, que son esenciales para fomentar las aptitudes necesarias para detectar, prevenir y afrontar el abandono escolar temprano”. Los docentes de secundaria que al empezar se sienten bien formados para impartir su asignatura (48%) es muy inferior al promedio de la OCDE (79%). La Universidad no tiene en cuenta aspectos socioemocionales a la hora de admitir a los aspirantes a docentes, como sí ocurre en Finlandia o Países Bajos (los decanos de Magisterio lo propusieron hace unos meses, pero ni una parte de los rectores ni el Ministerio de Universidades estaban por la labor de implantarlo). Los centros carecen de suficientes profesionales especializados de apoyo, como “orientadores, trabajadores sociales y psicólogos escolares”. La tasa de repetición, un instrumento que el informe desaconseja con contundencia, salvo casos muy específicos, sigue siendo elevada. Y “el porcentaje de alumnos desfavorecidos que repiten curso es uno de los más altos en la OCDE”, señala el estudio, que destaca la apuesta de la actual reforma educativa por reducirla.

Gran parte de los centros han asumido “un horario intensivo centrado en las mañanas”, cuando “se ha demostrado que pasar más tiempo en el centro educativo permite elevar las tasas de graduación y mejorar el aprendizaje y otros indicadores sociales y conductuales”, especialmente “en los alumnos desfavorecidos”. Y, al mismo tiempo, prosigue el informe, casi la mitad de los hogares pagan extraescolares por las tardes. En el caso de las contratadas por familias de bajos ingresos, consisten mayoritariamente en clases de apoyo a materias curriculares.

Sobrecualificación y escuelas segregadas

El 40% de los trabajadores menores de 35 años afirma estar sobrecualificado para su puesto, y a pesar de la escasez de mano de obra en áreas relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, “la matriculación en los programas técnicos de FP sigue siendo baja”, lo que el informe atribuye a la falta de una buena orientación en los centros. Los alumnos pobres o de origen inmigrante tienden a concentrarse en los mismos centros —“el porcentaje de alumnos pobres en los centros concertados es menos de la mitad que en los centros públicos”, por ejemplo—, “agravando así las desigualdades y la vulnerabilidad de estos centros y de los alumnos. La ley de educación, la Lomloe, ha creado herramientas para evitar la segregación, señala el informe.

El gasto público en educación infantil, que puede ayudar a reducir el fracaso escolar a medio y largo plazo, “es notablemente inferior al promedio de la OCDE”, aunque el documento señala que el Gobierno ha lanzado un plan para crear 65.000 plazas de 0 a 3 años. La FP también tiene en España menos peso que en otros países desarrollados, si bien la OCDE admite el esfuerzo de los últimos años, con la aprobación de la nueva ley y la financiación por parte del Ministerio de Educación de la creación de 245.000 nuevas plazas. El informe también aplaude los itinerarios de flexibilización curricular que ha introducido la Lomloe para que el alumnado que va mal pueda acabar la secundaria. Lamenta que muchos centros releguen la FP al horario de tardes, dejando las mañanas para la ESO, al considerar que ello “afecta negativamente a la motivación de los alumnos, contribuye a la segregación y agrava la estigmatización de la FP”. Critica por motivos similares el hecho de que la educación para personas adultas se imparta con frecuencia en “horario nocturno”, lo que dificulta el renganche de jóvenes de 18 a 24 años. Y echa en falta más evaluación de las políticas educativas, más colaboración entre las comunidades y el ministerio, y un mayor intercambio de información “sobre aquello que da resultado y aquello que no”.

Orientar los recursos

El informe plantea cinco grandes acciones para mejorar el sistema y reducir el abandono. La primera es establecer una definición común de alumnado y centros vulnerables que permita “orientar los recursos” hacia ellos. Algunas iniciativas de estos últimos años, como el programa PROA+ del ministerio, pueden ser aprovechadas para ello, señala. Una vez identificados, la OCDE propone una amplia batería de medidas para apoyar el alumnado vulnerable y sus familias, que van desde “vales de comida” a aulas con muy pocos alumnos y clases de adicionales de refuerzo. Los centros vulnerables deberían recibir, además, orientación y apoyo directo del ministerio y las comunidades autónomas.

Para los docentes

La OCDE propone reforzar al profesorado en varias vías. Aquel que trabaje en centros vulnerables debería obtener beneficios en su carrera profesional. La formación en la Universidad debería garantizar que los nuevos docentes “sean conscientes de los aspectos culturales y lingüísticos relacionados con el aprendizaje y la evaluación”, y el acceso a la carrera, valorar habilidades socioemocionales de los aspirantes como la “empatía, la confianza, la apertura mental y la resistencia al estrés”. Las oposiciones a profesor no deberían priorizar tanto “el conocimiento de las materias sobre las competencias pedagógicas”. El documento considera

conveniente “alentar a personas de diversos orígenes a acceder a la profesión docente”. Y aumentar el número de personas con perfiles profesionales distintos al docente en los centros.

Plazas escolares por sorteo

La tercera acción abarca medidas como la reducción de la tasa de repetición, con la posibilidad de que se realice una “campaña nacional de comunicación para concienciar sobre sus efectos negativos”. Limitar la segregación escolar, llegando a optar por sistemas de matriculación centralizados a escala municipal que utilicen “un sistema de sorteo para asignar plazas en centros con gran demanda”. O reforzar la conexión entre la escuela y las autoridades locales, para que los centros educativos reciban el apoyo de otros servicios públicos municipales.

La cuarta propuesta incluye seguir potenciando la FP y los itinerarios curriculares adaptados, y potenciar las fórmulas para reenganchar al alumnado que salió tempranamente del sistema, como los centros de educación de personas adultas. Y la quinta se centra en mejorar el intercambio de información entre centros y comunidades autónomas, en aumentar la evaluación externa y la autoevaluación de escuelas e institutos, así como de las medidas de política educativa.

EL DEBATE

La OCDE reconoce el problema de España con el abandono escolar y pide el fin del horario intensivo

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos pide a nuestro país que identifique los colegios vulnerables como medida para reducir el abandono escolar temprano

Roberto Marbán. Madrid 13/06/2023

La OCDE reconoce el problema de España con sus tasas de abandono escolar pero a su vez, ha destacado «entre los importantes logros» impulsados en nuestro país que la LOMLOE, la actual ley educativa, «mejora la accesibilidad e igualdad de oportunidades», a la vez que la Ley de Formación Profesional «se relaciona con una mayor y relevante oferta de formación de FP».

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en su informe '*Propuestas para un Plan de Acción para reducir el Abandono Escolar Temprano en España*' ha apostado por identificar los colegios vulnerables o fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar en las escuelas para conseguirlo.

Fin del horario intensivo

Para responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos, el organismo apuesta por la ampliación del tiempo de aprendizaje, ya que «muchos centros en España funcionan con un horario intensivo centrado en las mañanas, lo que obliga a los padres a pagar por las clases extraescolares».

Precisamente, insta a España a seguir el ejemplo de países como Dinamarca y Portugal, que «han adoptado sistemas flexibles de jornada completa para ampliar el tiempo de aprendizaje». Estas iniciativas «han ido acompañadas de una mayor oferta de comedores escolares y actividades extraescolares».

El organismo propone establecer un enfoque común para identificar los centros vulnerables y orientar los recursos, desarrollando un índice de vulnerabilidad escolar que sea equiparable en toda España y que pueda utilizarse para identificar y orientar el apoyo a los centros. En la misma línea, defiende trabajar «en pro de un enfoque común para la gestión de datos a nivel de los centros educativos».

Durante la presentación del informe, celebrada en la sede de la Representación de la Comisión Europea en España, el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar, ha subrayado que «el desgarrador abandono escolar temprano es algo socialmente injusto, porque genera grandes brechas de desigualdades, afecta mucho más a un alumnado que a otro y convierte al alumnado que abandona en personas mucho más vulnerables en su futuro laboral y cercenan muchas de sus posibilidades».

«Es un enorme factor de riesgo y de exclusión», ha sentenciado Bar, quien ha recordado que la tasa de abandono escolar en España en 2008 fue del 31,7%; del 13,3% en el año 2021; y en 2022 hubo un «rebote efecto de la postpandemia» hasta el 13,9%: «Esa curva no nos satisface porque estamos lejos del objetivo de situarnos por debajo del 9% antes del año 2030».

España, solo superada por Rumanía

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

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

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

el Periódico de Catalunya

Catalunya sufre las tasas más altas de España de abandono escolar temprano

Olga Pereda. Madrid 14 de junio de 2023

A finales de mayo, el informe internacional PIRLS evidenció que la comprensión lectora se había desplomado en Catalunya entre los alumnos de 4º de primaria. Otro estudio educativo, presentado esta tarde en la sede española de la Comisión Europea, tampoco invita al entusiasmo. Catalunya es, junto con Murcia, la comunidad con más abandono escolar temprano: 16%. El porcentaje está por muy encima tanto de la media española (13,9%) como de la europea (9,3%).

Abandono Escolar Temprano (AET) se refiere a la población de entre 18 y 24 años que no han completado la educación secundaria posobligatoria y que no siguen ningún tipo de formación. Es decir, personas cuyo nivel máximo de estudios es la educación secundaria obligatoria (ESO). Es un segmento de la población que corre riesgo de exclusión social por las pocas probabilidades que tienen de encontrar trabajo.

Luchar contra el AET -una lacra que conlleva un importante coste económico- es una prioridad política de la OCDE, según recuerda el informe, presentado por el secretario de Estado de Educación, José Manuel Bar. El estudio añade una serie de recomendaciones. Entre ellas, luchar contra la repetición de curso, revisar las políticas de admisión del alumnado para que este sea más heterogéneo en los centros públicos y concertados y apostar por los itinerarios alternativos.

Bajando desde 2010

El porcentaje de chavales y chavalas que se han desvinculado del aprendizaje y de la escuela lleva bajando paulatinamente en España desde 2010 (28,2% frente al 13,8% de media europea en aquel año). El único pico de subida que se ha registrado a lo largo de toda esta década se ha producido en 2022, cuando aumentó del 13,3% (2021) al 13,9%.

El AET no es homogéneo en todas las comunidades. Catalunya y Murcia superan el 16% mientras que Madrid, Andalucía, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana están entre el 12% y el 16%. Entre el 9% y el 12% se sitúan Galicia, Asturias, Castilla y León, la Rioja y Aragón. Por debajo del 9% están el País Vasco, Cantabria y Navarra.

Factores que explican el abandono

El informe recuerda que abandonar el camino educativo y no continuar formándose es un fenómeno que se explica por factores individuales, políticos y sociales. El rendimiento académico es uno de los principales predictores, igual que el nivel educativo de los padres y las madres, el entorno familiar y la situación socioeconómica. Los alumnos y alumnas con madres con una educación primaria básica tienen diez veces más posibilidades de abandonar los estudios en comparación con sus compañeros y compañeras que tienen madres universitarias.

Otros evidentes factores de riesgo son pertenecer a la etnia gitana (seis de cada diez no logran concluir la educación obligatoria) o ser inmigrante. El género también influye. El abandono escolar masculino es superior (16,5%) al femenino (11,2%).

El momento más crítico para los alumnos y alumnas se sitúa hacia el final de la educación secundaria obligatoria, cuando los alumnos cumplen los 16 años y la educación deja de ser obligatoria. A partir de 3º de la ESO, los estudiantes pueden optar por el programa de grado básico de FP, que se considera cada vez con mayor frecuencia una alternativa al abandono temprano de la educación. La finalización de cualquiera de los dos itinerarios da lugar a la obtención del título de graduado en ESO y, por consiguiente, a la posibilidad de avanzar hacia los itinerarios de la educación secundaria postobligatoria (bachillerato o FP de grado medio).

La segregación escolar reduce las oportunidades de los niños y las niñas para interactuar con otros alumnos de diferentes orígenes socioeconómicos, culturales o étnicos, lo cual puede debilitar la cohesión social. Está demostrado que en España la segregación escolar por nivel socioeconómico perjudica igualmente al rendimiento tanto de los alumnos nacidos en el país como de los alumnos nacidos en el extranjero y, en consecuencia, agrava el riesgo de AET. La repetición de curso y el absentismo suelen considerarse también factores que predicen el abandono.



Medidas de actuación

Este preocupante panorama ha llevado al Ministerio de Educación y FP a solicitar la asistencia de la dirección general de apoyo a las reformas estructurales de la Comisión Europea. Dicha solicitud sentó las bases para el proyecto 'Apoyo para afrontar el abandono escolar temprano en España', que se inició en 2021, financiado por la UE. Luchar contra la segregación y promover la flexibilidad curricular y los itinerarios alternativos son algunas de las medidas necesarias e incluidas en el informe para combatir el abandono. Lo mismo que desarrollar un 'índice de vulnerabilidad escolar' que sea equiparable en toda España y que pueda utilizarse para identificar y asignar recursos a los centros educativos.

También resulta fundamental fomentar la capacidad del profesorado para prestar apoyo a los alumnos diversos y promover la inclusión en los centros. En este sentido, el informe insta a revisar los procesos de contratación y selección de docentes con el fin de "garantizar que disponen de las competencias y habilidades necesarias para gestionar a los alumnos diversos y responder a sus necesidades de aprendizaje".

Repetir curso no es buena idea

Otra recomendación es "continuar y ampliar los esfuerzos para reducir la repetición de curso de los alumnos", algo incluido en la reforma educativa emprendida por el Gobierno de Pedro Sánchez. Como tiene tantas críticas, sobre todo por la esfera política de la derecha, los autores del estudio piden la puesta en marcha de una campaña nacional de comunicación para concienciar sobre los efectos negativos de la repetición de curso, algo que cuesta al Estado más de 1.400 euros al año, según sentenció la organización Save The Children. En España, el 8,7% del alumnado de ESO han repetido en alguna ocasión frente al 2,2% de media de la UE (1,9% en el caso de la OCDE).

Otra de las recomendaciones es revisar las políticas de admisión del alumnado y elección de centro, tanto para los públicos como concertados, para garantizar que los alumnos se distribuyan de manera más heterogénea. También reforzar la orientación académica -una de las asignaturas pendientes del sistema educativo- es otra de las medidas que se deberían tomar. Todas ellas, en todo caso, exigen algo que, de momento, no hay: mucho dinero.

europapress.es

La brecha entre la nota de Bachillerato y la de EBAU es 0,25 puntos superior en chicas que en chicos, según un estudio

MADRID, 14 Jun. (EUROPA PRESS) - Las chicas presentan una brecha mayor entre la nota de Bachillerato y la de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU) que los chicos. En concreto, en el periodo 2013-2020 las alumnas obtuvieron de media una nota de Bachillerato más alta que la nota de la prueba de acceso a la Universidad (1,07 puntos de diferencia) en comparación con los chicos (0,82 puntos de diferencia).

Así lo refleja el estudio 'La subida de las notas de Selectividad: ¿Inflación o competición?' presentado por Esade, que señala que en los últimos años la nota media de esta prueba ha aumentado de un 8,75 sobre 14 en 2015/2016 a un 10,34 en 2021/2022, un aumento que se observa en todas las comunidades autónomas. La investigación ha sido realizada a partir de los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria del Ministerio de Universidades, que incluye a todos los estudiantes que han realizado la Selectividad desde 2013, y sus resultados en los componentes de la nota final de la Selectividad, que son tres: la nota de todo Bachillerato (6 puntos), las asignaturas obligatorias para cada modalidad de Bachillerato (fase general; 4 puntos), y las optativas (fase específica, vigente desde 2010; 4 puntos extra).

En promedio, la nota media de Bachillerato es superior a la nota de la fase general durante todo el periodo, aunque la brecha entre ambas ha disminuido con el tiempo y experimentó cambios sustanciales con las modificaciones de la prueba en 2017 y 2020.

El informe subraya que la brecha es positiva a favor del expediente de Bachillerato a lo largo del periodo, aunque tuvo una tendencia decreciente entre el 2013 y el 2016. En 2017, con la nueva EBAU, la brecha aumentó considerablemente (un 30,9%), porque la nota de Bachillerato subió ese año mientras que la de la fase general bajó. En este sentido, concluye que lo primero podría deberse a que, dada la incertidumbre en 2017 sobre la prueba de acceso y la nueva regulación que dejaba al alumnado con menos posibilidades de obtener buenas calificaciones en la fase general y específica, los alumnos "se esforzaban más por obtener buenas calificaciones en Bachillerato, y los profesores trataban de compensar la caída que los alumnos podían sufrir por decisiones ajenas y precipitadas en el tiempo".

Sobre los motivos detrás de la caída de la nota de la fase general, el estudio lo achaca a que se reduce la opcionalidad en esta fase y los alumnos "se ven obligados a presentarse a materias que quizá inicialmente habían descartado", por lo que afirma que "si no hubiera habido una reforma precipitada, la tendencia de la brecha habría continuado a la baja".

El otro gran cambio que recalca la investigación tuvo lugar entre 2019 y 2020, año de pandemia, en el que la prueba general aumenta su opcionalidad. En este curso la brecha entre la nota de Bachillerato y la fase general cae en un 18%, pues, aunque ambas aumentan, la nota de la fase general crece sustancialmente más (0,33 puntos) que la nota de Bachillerato (0,14 puntos). "Cabe pensar que esto se deba a la mayor opcionalidad de la prueba intra-materia, dado que amplía el abanico de posibilidades para que el alumnado demuestre su conocimiento, obteniendo así calificaciones más altas", explica el documento. Asimismo, el estudio precisa que la brecha entre la nota de Bachillerato y la nota de la fase general es "sustancialmente mayor" para los alumnos con mejores notas en Bachillerato, pero las diferencias han tendido a converger con en la última década.

LA BRECHA AUMENTA EN LOS ALUMNOS CON MEJORES NOTAS

De media, los alumnos que se sitúan en el 20% con mejores notas en Bachillerato obtienen 1,25 puntos más en la nota del expediente de Bachillerato que en la prueba de la fase general de Selectividad, mientras los alumnos que se sitúan entre el 20% con notas más bajas presentan una brecha de 0,59. Sin embargo, estas diferencias por nota de Bachillerato han tendido a converger en el tiempo. Al disminuir la opcionalidad en 2017, son el 20% de alumnos con más nota en Bachillerato los que menos incrementan su nota de Bachillerato, y también los que menos reducen su nota de la fase general, mientras que el resto de los alumnos reduce más su nota de la fase general y aumenta más su nota de Bachillerato, por lo que la brecha para ellos "se incrementa sustancialmente". Para mejorar la Selectividad fomentando "la competición justa y evitando los fenómenos de inflación de notas", el estudio propone incrementar de nuevo la opcionalidad y derogar la reforma de 2017, protegiendo la fase específica de la prueba que trajo "mayor competitividad y aprendizaje"; o eliminar las medidas excepcionales que se tomaron en 2020 como consecuencia de la pandemia que han producido "un efecto inflacionario en las notas".

También apuesta por reducir el peso del expediente académico del Bachillerato al 50 o 40% por ciento sobre la nota final de admisión; aumentar la "coherencia y objetividad" de la evaluación mediante pruebas "más comparables" entre comunidades autónomas y un sistema de corrección "más fiable"; y por seguir avanzando en el desarrollo de una "prueba de madurez que permita una mayor coherencia y provoque cambios curriculares y mejoras de aprendizaje reales".

EL PAÍS

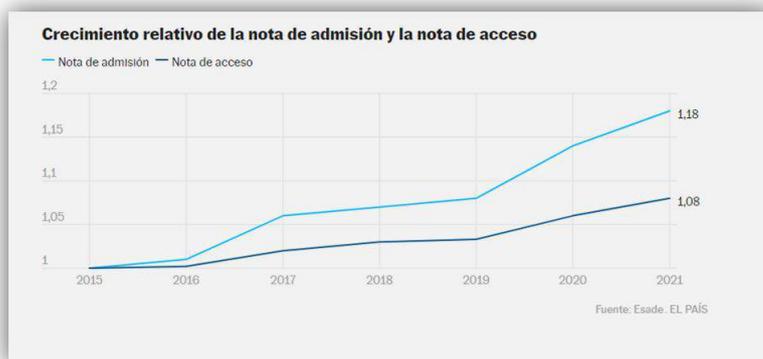
La reforma de 2017, la pandemia y la competencia extrema explican la inflación de notas de la EVAU

El laboratorio de ideas EsadeEcPol analiza una extensa base de datos para entender por qué la media para acceder al grado ha subido en seis años del 8,75 sobre 14 al 10,34

ELISA SILIÓ. 14 JUN 2023

La nota media de la Selectividad ha aumentado de un 8,75 sobre 14 en 2016 a un 10,34 en 2021/2022, y el motivo del alza no es solo la gran cantidad de sobresalientes que ponen los claustros escolares —suponen un 60% de la calificación final—, sino las altísimas puntuaciones en las pruebas (40% del total). Una subida tan grande merece una explicación, y el laboratorio de ideas EsadeEcPol se ha hecho la pregunta: ¿se están hinchando las notas o los estudiantes aprenden más y rivalizan? Su conclusión, tras analizar una base de datos inexplorada del Ministerio de Universidades que comienza en 2013, es que se dan las dos hipótesis al mismo tiempo. EsadeEcPol añade otros dos factores, la reforma de la EVAU (Evaluación para el Acceso a la Universidad) llevada a cabo en 2017, que afectó a las materias de las que deben examinarse; y la pandemia, con la manga ancha que se dio tras el confinamiento en 2020 —que continúa, aunque más moderada—.

Es necesario hacer un recorrido cronológico para entender cómo se ha llegado a unas notas desorbitadas. En 2000, cuando Mariano Rajoy era ministro de Educación, el Gobierno decidió que la nota de los exámenes de la EVAU —también conocida como EBAU (Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad)— contase en el cómputo final un 40%, no un 50%, para que los alumnos no se jugasen todo a una prueba.



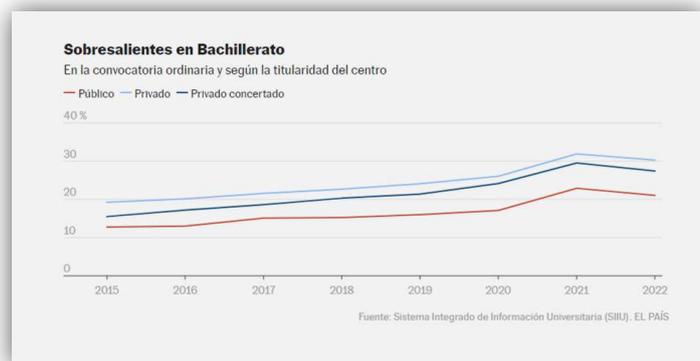
El examen, "más que una amenaza, es un estímulo, porque al ponderar más la nota del Bachillerato la gente se esforzará más", razonó el Ejecutivo. Indirectamente, con este cambio en los porcentajes se otorgó más poder a los claustros, responsables de una nota de expediente cada vez más valiosa.

En 2010, con Ángel Gabilondo como ministro socialista, se implantó la prueba específica, que es voluntaria y sigue existiendo, “para elevar la opcionalidad en el examen y así extender [hasta el 14] y afinar la competición por el acceso a las carreras más demandadas y prestigiosas”, según argumentaron las autoridades. Es decir, no necesitaba cursar esa parte potestativa un bachiller que quería entrar a una carrera sin demasiada demanda —Derecho o Geografía—, pero sí alguien que pretendía acceder a Medicina o Relaciones Internacionales.

Con estos mimbres se llega a la Selectividad de 2017, con el popular Íñigo Méndez de Vigo al frente del ministerio, y las gráficas de sobresalientes se disparan. ¿Motivo? Hasta ese momento los candidatos podían elegir entre una veintena de materias de los dos años de Bachillerato, pero el 22 de diciembre de 2016, el Gobierno acordó que además de examinarse de Lengua y Literatura, Historia y un idioma, los aspirantes tendrían que enfrentarse a una asignatura fija, ineludible, acorde a la modalidad de Bachillerato que estaban cursando: Matemáticas en el caso de Ciencias, Latín en Humanidades, Matemáticas Aplicadas a las Ciencias Sociales en Ciencias Sociales y Fundamentos del Arte en Arte. Un auténtico sobresalto, por ejemplo para aplicados alumnos que necesitaban una nota estratosférica para entrar en Medicina y huían siempre del examen de Matemáticas. Para su mayor sorpresa, se redujo considerablemente el número de asignaturas al que los alumnos se pueden presentar en la fase voluntaria, estrechando aún más sus opciones.

El revuelo en los centros y entre el alumnado fue tal que, “de una forma tácita, silenciosa y no regulada” —en palabras de Lucas Gortazar, director de Educación de EsadeEcPol—, las universidades y los gobiernos autonómicos estipularon que esa cuarta materia de modalidad (Matemáticas, Latín, Matemáticas de Ciencias Sociales y Fundamentos de Arte) pudiese puntuar dos veces, una en la fase general y otra en la específica. “Esta suma de decisiones no coordinadas entre el Ministerio de Educación y las universidades supuso una reducción de la opcionalidad en las fases general y específica y produjo *de facto* un incremento artificial de las calificaciones”, concluye EsadeEcPol en su informe *La subida de las notas de Selectividad: ¿Inflación o competición?*

“A mí no me parece mal que el ministerio quisiese meter las matemáticas, el problema estuvo en reducir a la mitad las asignaturas voluntarias, y el remate fue que las comunidades lo contasen por dos. Fue una reforma bienintencionada, pero no se consensuó bien”, subraya Gortazar. “Antes de 2017 era la competición objetiva. Si quiero hacer Medicina, me presento a Biología, Química, Física... En esos años las notas crecen, pero por una competición pura y dura”.



La precipitada reforma de 2017 —con el curso empezado— tuvo consecuencias que perviven. Para empezar, se reflejó en los centros escolares. “Sí, parece haber un fenómeno inflacionario (...) Cuando los estudiantes no pudieron anticipar las medidas tomadas por el Ministerio de Educación, los centros podrían haber compensado al alumnado vía subidas de notas de expediente (mayor cuanto más alta era la nota de corte del grado al que accede el alumno)”, sostiene el laboratorio de ideas de la escuela de negocios Esade. En segundo lugar, aunque los matriculados en la EVAU bajaron un 4,4%, aumentaron los aspirantes que se apuntaron a la fase voluntaria, que es la que marca las diferencias.

¿Cómo actuar ante este aumento desmedido de las notas? “Mi lectura es que el Bachillerato predice bien lo que va a ser del alumno en la Universidad, pero es muy sensible a la prueba de Selectividad. Si algo fastidia en la EVAU, ese año sube la nota [en el centro]”, sostiene Gortazar, autor del informe junto a Lucía Cobreros y Juan Manuel Moreno. “Porque es donde pueden presionar los alumnos, sus familias y los propios docentes. El profesor piensa: ‘Menuda injusticia para mi alumna que quiere entrar en Medicina, le voy a poner un sobresaliente’. Es el único mecanismo de compensación de las escuelas, que van reaccionando a las reformas”.

Una medida para frenar la inflación de sobresalientes es rebajar el peso del expediente escolar, pero Gortazar tiene un dilema. “Por un lado, sabes que el Bachillerato protege a las alumnas, por ejemplo [las mujeres rinden menos que ellos en una situación competitiva], pero por otro lado, tiene demasiado peso”. Por eso, él propone “un mayor control de los centros que hinchaban las notas” y rebajar su valor. “En Francia, que es un poco el modelo de España, la nota de bachillerato cuenta un 40% [frente al 60% español]”.

A raíz de la pandemia, en 2020, con Isabel Celaá a la cabeza del ministerio, se facilitó a los alumnos no solo aprobar el Bachillerato, sino la Selectividad, otorgándole al aspirante más opciones de respuesta, y el modelo ha pervivido. “Hay que terminar ya con la excepción. Hay gente que está cómoda y cuando el ministerio dice de cambiar, se niega”, afirma Gortazar. Además, el informe propone volver a aumentar la opcionalidad de la fase

específica de la prueba, venida a menos desde 2017, y desarrollar una "prueba de madurez" que ya está prevista en la nueva EVAU acorde a la *Ley Celaá*.

EL MUNDO

Éstas son las autonomías donde más se inflan las notas en el Bachillerato

Los alumnos de Comunidad Valenciana tienen nueve veces más sobresalientes al finalizar la etapa que en Selectividad

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Jueves, 15 junio 2023

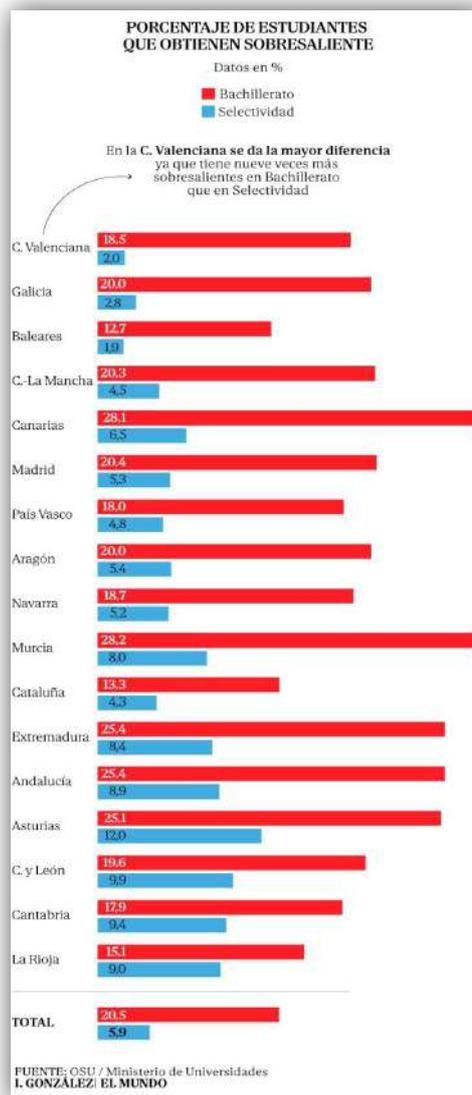
O los alumnos estudian cada vez más o alguien está engordando los boletines escolares. La inflación de calificaciones que ha alterado las estadísticas de la Selectividad comienza a darse ya desde el Bachillerato. En Canarias y en Murcia el 28% de los alumnos que se presentan a la prueba de acceso a la universidad ha obtenido sobresaliente en esta etapa previa, un porcentaje que también es muy alto -el 25%- en Extremadura, Andalucía y Asturias. ¿Cómo es posible que más de una cuarta parte del alumnado de estas regiones sea tan brillante? ¿Cómo puede ser que el 20% de los estudiantes españoles que aspiran a cursar una carrera tenga 9 y 10 de media?

Esa pregunta se la ha hecho el Observatorio del Sistema Universitario, una asociación de profesores nacida en Cataluña que lleva años denunciando dos "inequidades" en el acceso a los grados. La primera desigualdad está causada por los "sustancialmente más altos porcentajes de estudiantes con notas sobresalientes de Bachillerato en los centros privados" y la segunda procede de "las diferencias entre comunidades autónomas no sólo en las notas sobresalientes de Bachillerato, sino también en las de la Selectividad".

"Si no existiera el distrito único, que permite que cada estudiante pueda optar por matricularse en una universidad fuera de su comunidad de origen, estas diferencias entre CCAA no serían relevantes, y serían tan sólo un reflejo de que los criterios de corrección de la Selectividad son únicos dentro de cada comunidad. Pero, gracias al distrito único, las diferencias en notas entre CCAA pueden situar a quienes han estudiado el Bachillerato y se han examinado de la Selectividad en determinadas CCAA en posiciones ventajosas a la hora de optar a las carreras más demandadas", explica Vera Sacristán, presidenta del Observatorio, ex vicerrectora de la Universidad Politécnica de Cataluña y profesora jubilada de Matemática Aplicada en este campus.

En un informe presentado este jueves, el Observatorio constata que las notas de Bachillerato son "sustancialmente mejores" que las obtenidas en la fase general de Selectividad (la obligatoria para todos, que examina de las asignaturas comunes), lo que indica que se ha producido una burbuja "artificial" porque, si no, unas y otras serían parecidas. Si la media en las primeras es de **7,7**, en las segundas es de **6,8**. Lo que han hecho es cruzar los datos y han visto que existe un gran "descontrol" en las CCAA. En todas hay diferencias (el porcentaje de sobresalientes en Murcia es 2,2 veces mayor que el que se da en Baleares), pero en unas son más grandes que otras.

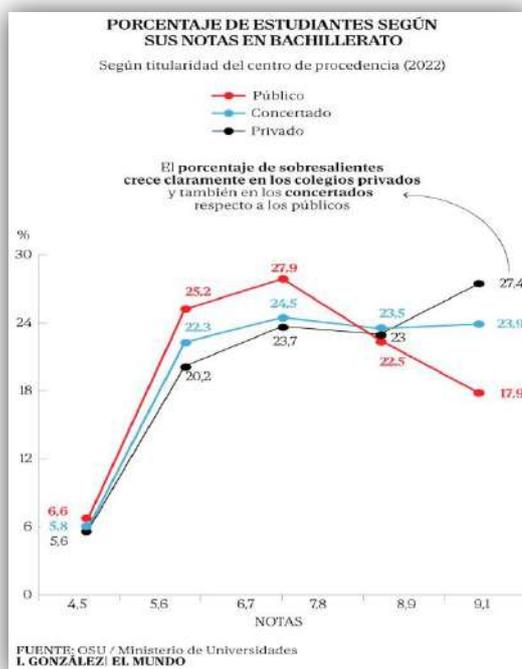
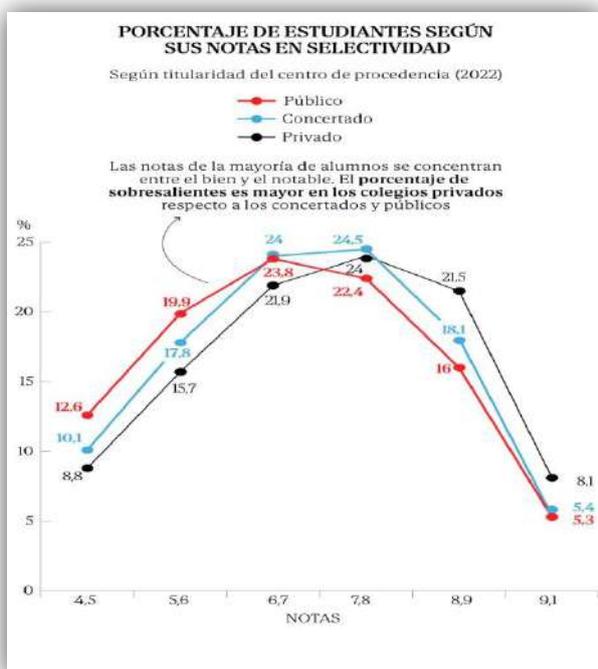
La Comunidad Valenciana es la que más brecha presenta, pues sus alumnos tienen nueve veces más sobresalientes en Bachillerato (el 18% de los alumnos saca nueves y dieces) que los que obtienen al hacer la Selectividad (apenas un 2% del alumnado). Le siguen **Galicia**, que tiene siete veces más sobresalientes en Bachillerato (el 20%) que en la prueba de acceso a la universidad (2,8%) y Baleares, donde el porcentaje de nueves y dieces al terminar Secundaria (12,7%) es más de seis veces superior que en la Evau/Ebau (1,9%).



Las diferencias son también muy grandes en Castilla-La Mancha (20% y 4%), Canarias (28% y 6%), Madrid (20% y 5%), País Vasco (18% y 4,8%), Aragón (20% y 5%), Navarra (18% y 5%), Murcia (28% y 8%), Cataluña (13% y 4%), Extremadura (25% y 8%), Andalucía (25% y 8,9%), Asturias (25% y 12%), Castilla y León (19% y 9,9%), Cantabria (17,9% y 9%) y La Rioja (15% y 9%). En otras palabras, no hay una comunidad autónoma donde el porcentaje de sobresalientes en Bachillerato coincida con el porcentaje de sobresalientes en Selectividad.

Todas estas disparidades "tienen claros efectos", dice el informe, a la hora de determinar la nota de acceso a la universidad y las notas de admisión en los distintos estudios de grado, pues la nota de acceso se forma en un 60% con la nota de Bachillerato y en un 40% con la nota de la fase general de la Selectividad.

Del análisis de los datos que publica cada año el Ministerio de Universidades se desprende también que Murcia, Canarias y Extremadura "van siempre a la cabeza de los porcentajes altos de estudiantes con notas de Bachillerato entre 9 y 10, con independencia de la tipología de sus centros de procedencia". Ahora bien, se ve mucha disparidad en función de la titularidad de los centros. Los colegios privados presentan proporciones "significativamente mayores" de sobresalientes en Bachillerato, lo que también "tiene un efecto sobre la posibilidad de acceso a las carreras más demandadas".



Si en la Selectividad el grueso de los alumnos de la pública, privada y concertada se concentra en las notas medianas (aprobados, bienes y notables), en el Bachillerato la gráfica deja de tener forma de campana y muestra que en la privada se disparan los sobresalientes: un 27% frente al 23,9% que hay en los concertados y el 17,9% en los públicos. Los resultados son "impactantes" en función de la tipología del centro. En Canarias, por ejemplo, el porcentaje de sobresalientes es del 26% en los centros públicos, del 36% en los concertados y del 40% en los privados. Hay un abismo también en Murcia, donde el 45% del alumnado de los colegios privados que se presenta a la Selectividad tiene notas de 9 y 10 (25% en los públicos y 34% en los concertados).

Estos resultados no se corresponden para nada con los que registra el informe internacional PISA, que evalúa el desempeño en Matemáticas, Comprensión Lectora y Ciencias de los alumnos de 15 años, donde se ve que estas comunidades alcanzan unas notas muy ramplonas. El Observatorio pide "más homogeneidad" en las pruebas y que los centros educativos publiquen sus notas para que exista una "mayor transparencia". Vera Sacristán opina que estas medidas "ayudarían" a reducir esta gigantesca burbuja de calificaciones.

EL DEBATE

De aquellos polvos, estos lodos: ¿causó la jornada intensiva el adiós temprano a las aulas?

La OCDE cree que España debe abrir los colegios más tiempo por las tardes, desterrando la estrategia de abrazar la jornada continua, ahora mayoritaria

Roberto Marbán. Madrid 15/06/2023

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) ha recomendado a España volver a mirar hacia la jornada partida, es decir, un horario escolar donde los colegios estén más tiempo abiertos para lograr reducir el abandono escolar temprano, ya que es uno de los más altos de la UE, donde solo nos supera Rumanía.

El organismo internacional ha concluido que la prevalencia de centros donde solo se funciona con un horario intensivo y de mañanas ha obligado a la casi la mitad de los hogares españoles –en concreto, un 47 %–, «a pagar clases extraescolares para sus hijos, de las cuales más de la mitad se corresponden con clases de apoyo sobre materias curriculares en el caso de las familias con ingresos bajos», según se lee en el documento *Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España*.

La OCDE sugiere seguir los ejemplos de Dinamarca y Portugal, que han adoptado sistemas flexibles de jornada completa, con un aumento de la prestación de comedores escolares y actividades extraescolares. «Se ha demostrado que pasar más tiempo en el centro educativo permite elevar las tasas de graduación y mejorar el aprendizaje y otros indicadores sociales y conductuales», añade el trabajo.

Demanda de los sindicatos docentes

La jornada intensiva y continua suele ser el modelo predominante en la educación pública, mientras que los centros de titularidad privada o concertada suelen decantarse por esa jornada escolar partida que recomienda la OCDE.

De hecho, según datos de las comunidades autónomas, más del 70 % de los centros privados apuestan por este tipo de jornada. En los de titularidad pública, suelen ser las autonomías quienes ceden la decisión a los centros para elegir qué tipo de jornada. Si prevalece la intensiva es porque los sindicatos educativos y docentes presionan para ello.

La decisión de escogerla suele recaer en el consejo escolar o en los claustros. Hay padres de estudiantes que lamentan estar en minoría dentro del consejo ya que el número de votos de los portavoces de los profesores suele ser mayor.

Según publicó recientemente *Maldita.es*, el 80 % de los centros escolares de financiación pública de educación infantil y primaria han impuesto esa jornada continua de la que ahora reniega la OCDE a la vista de los datos.

En este modelo, las clases suelen comenzar a las 9:00 horas y se alargan hasta las 14:00, momento en el que los alumnos ya no tienen necesidad de volver al colegio después del parón para comer. Los sindicatos de los profesores reniegan de la partida, donde tras el descanso para el almuerzo, se retoman las clases hacia las 14:30 o 15:00 horas para finalizarla en torno a las 16:00 o 17:00, según el centro.

Luchas entre padres y profesores

Al consultar la mayoría de centros que sea mediante participación electoral la manera de elegir qué jornada es la elegida, tienen lugar en estos comicios una especie de luchas de poder entre los sindicatos educativos (que desean que los profesores y el resto de personal del centro tengan un horario continuado e intensivo) y la mayoría de las familias, que necesitan el centro más tiempo abierto y a los que la opción de las extraescolares (pagadas por ellos) no les valen.

Lo cierto es que la jornada continua, que concentra las clases por la mañana, ha ido ganando terreno en los últimos años a pesar de que ya entonces había estudios que la desaconsejaban por el impacto en la salud de los niños y la conciliación laboral y familiar. Estos trabajos, en la línea de la OCDE, inciden que la jornada partida aporta más tiempo de patio, así como una mayor pausa para comer, que divide las dos sesiones del día, mañana y tarde.

Las votaciones han traído consigo una confrontación en el seno de la comunidad educativa, sobre todo cuando la victoria recae curso tras otro del mismo lado.

Tras varios años de debate enconado, las posturas en dichos consejos parecen irreconciliables no solo entre los dos bandos que conforman familias por un lado y profesorado por otro, ya que entre los propios padres los hay quienes prefieren la intensiva y también en el caso de algunos profesores que desearían la partida.

El profesorado opina

El sindicato independiente ANPE, que se declara al servicio del profesorado de la enseñanza pública, asegura, a llamada de este periódico, que más que estar a favor de la jornada continua, ellos apuestan «por respetar la autonomía de los centros y los consejos escolares, que son los que de verdad conocen y comprenden las necesidades reales de los alumnos».

La vicepresidenta nacional de ANPE, Sonia García, opinaba lo siguiente para *El Debate*: «En el informe de la OCDE observamos algunas contradicciones. Por ejemplo, concluyen que lo mejor aquí es la jornada partida, pero el ejemplo de Cataluña nos demuestra que, siendo de las comunidades que más apuestan por ella, luego aparece como la región con las mayores tasas de abandono temprano junto a Murcia», apostilla.

«Para nosotros, la receta para luchar contra el abandono escolar pasa por la prevención, y la única manera de



prevenir es la disminución de ratios, así como la mayor formación y mejora de las condiciones del profesorado», concluye.

EL PAIS

Uno de cada 20 adolescentes asegura haber intentado suicidarse

Casi el 21% de los jóvenes entre 11 y 18 años ha deseado estar muerto, casi el 17% ha tenido ideas de quitarse la vida y el 7,5% lo ha planificado, según el estudio PsiCE, elaborado por la Psicofundación y el Consejo General de la Psicología de España

LUCÍA FORASTER GARRIGA. Madrid - 15 JUN 2023

El 4,9% de los adolescentes españoles de entre 11 y 18 años ha intentado quitarse la vida, casi el 21% ha deseado estar muerto, casi el 17% ha tenido ideas de suicidarse y el 7,5% incluso lo ha planificado en algún momento. Además, un 5,4% tendría riesgo "elevado" de conducta suicida. Estas son algunas de las inquietantes conclusiones del estudio PsiCE (Psicología en Contextos Educativos), elaborado por la Psicofundación y el Consejo General de la Psicología de España para "desentrañar y analizar" el estado de la salud mental y el nivel de bienestar psicológico de los alumnos en centros escolares de Asturias, La Rioja, Galicia, Murcia, Andalucía, Valencia, Madrid, y Castilla La Mancha.

Presentado este jueves en Madrid por su investigador principal, Eduardo Fonseca, y la coordinadora general de la investigación, Pilar Calvo, se trata del mayor estudio realizado en España sobre salud mental infantojuvenil y eficacia de las intervenciones psicológicas en contextos escolares. En él participaron un total de 8.749 adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años, aproximadamente el 10% de los cuales había "pensado seriamente" en terminar con su vida en las últimas dos semanas antes de ser encuestado.

Así lo ha precisado Fonseca, que también ha señalado que el 12% de la muestra manifestó problemas emocionales y conductuales de cierta gravedad, el 6% informó de "síntomas graves de depresión" y hasta un 26% presentó "síntomas de depresión de intensidad moderada".

Tras recordar que en 2021 en España se suicidaron 4.003 personas, según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), y se incrementó la tasa de conducta suicida en jóvenes, Fonseca ha explicado que el 14% de encuestados refirió "síntomas de ansiedad graves", mientras que el 20% informó de "síntomas de ansiedad moderados". Además, ha alertado de que las mujeres indicaron mayores dificultades de tipo emocional, ansioso y depresivo y de conducta suicida en comparación con los hombres.

Benjamín Ballesteros, director técnico y portavoz de la Fundación ANAR, que ayuda a niños y adolescentes en riesgo, dice, en conversación con este periódico, que las cifras no le sorprenden. "Son datos muy fuertes, pero desgraciadamente no me extrañan, porque coinciden con los nuestros. Tenemos un problema muy serio". En 2022, ANAR atendió 4.554 casos de menores con conducta suicida, que engloba tanto la idea como la tentativa. De estos, 3.279 tenían ideas suicidas y 1.275, lo intentaron. En la última década, este tipo de consultas, precisa su portavoz, se han multiplicado por 35.

"A lo largo de estos años, nos hemos dado cuenta de que existen dos bloques de problemáticas: el 60,9% de los niños que nos llamaron eran víctimas de violencia (maltrato físico y psicológico intrafamiliar, acoso escolar, agresiones sexuales...), y el 27,4% sufrían trastornos de salud mental", desglosa Ballesteros, que señala que "el principal predictor de la conducta suicida son las autolesiones", relacionadas con los problemas de ansiedad, la tristeza o depresión y los trastornos de la alimentación.

Una asignatura pendiente

A juicio del Consejo General de la Psicología de España, los resultados obtenidos, tras casi dos años de trabajo, "parecen evidenciar una verdad incuestionable": el hecho de que la salud mental de los jóvenes españoles, niños y adolescentes, "es una asignatura pendiente del sistema educativo, está empeorando y nuestros menores lo están pasando mal".

En ese sentido, Fonseca ha precisado que los investigadores han tratado de "tomar una foto fija del estado de la cuestión en España" e implementar intervenciones psicológicas para prevenir dichos problemas en contextos educativos, además de mejorar u optimizar el ajuste emocional y social, los procesos de aprendizaje y el rendimiento académico. Todo ello, con el objetivo de "dotarles de herramientas y competencias socioemocionales para entender qué son las emociones", además de suministrarles "habilidades de regulación y gestión" de las mismas.

A su parecer, "una forma de prevenir los problemas psicológicos es hablar de ello", por lo que ha abogado por la "alfabetización emocional", convencido de que "hablar de la conducta suicida de forma veraz y científica la previene" y de que "la primera línea de intervención es reducir el estigma y tabú hablando de ello lejos del sensacionalismo". "No se puede prevenir algo de lo que no se habla", ha afirmado.

Problema incrementado con la pandemia

A la luz de estos resultados, Calvo ha alertado de que este problema se ha “incrementado” con la pandemia, cuando se han observado un aumento de autolesiones, riesgo de suicidio, ansiedad o depresión, lo cual, a su entender, supone “un desafío”, teniendo en cuenta, además, que la ansiedad y depresión, “interfieren en el proceso de aprendizaje y afectan significativamente al proceso de socialización”. “Si deseamos un sistema educativo en el que aprender y estar bien, hay que hacer algo”, ha sentenciado.

La experta ha recordado, además, que “los problemas psicológicos, concretamente los trastornos de ansiedad y de depresión, y la conducta suicida, se hallan entre las primeras causas de discapacidad asociada y carga de enfermedad a nivel mundial entre las personas jóvenes”. “Son uno de los principales desafíos a los que se tienen que enfrentar los sistemas familiares, educativos, sanitarios y sociales”, ha afirmado. Ha precisado que desde el punto de vista económico, la pérdida anual de capital humano por problemas de salud mental en personas de 0 a 19 años en el mundo es de 387.200 millones de dólares (357.600 millones de euros), de los cuales 304.200 (280.900) millones están relacionados con los trastornos de ansiedad y los trastornos depresivos, según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Además, ha subrayado que la mitad de los trastornos mentales comienza antes de los 18 años y el 35%, antes de los 14, y ha advertido de que los adolescentes “están clamando que los escuchemos, que estemos cerca para que puedan comunicar y compartir sus emociones” y, de este modo, “poder detectar problemas antes de que se vayan incrementando”.

En este punto, ha hecho hincapié en que, según la OMS, los centros educativos “son entornos especialmente idóneos para la promoción del bienestar psicológico” y ha reclamado medidas como “reforzar” la orientación educativa y profesional e incorporar profesionales de la psicología a contextos educativos para “atender” una “problemática” ante la que el profesorado “no está formado” y por la que las familias se encuentran “desorientadas y muy preocupadas”.

“Si se hace en el momento oportuno, podemos frenar cualquier problemática”, ha sentenciado, al tiempo que ha indicado que, según datos del curso 2020-2021, en centros públicos y concertados serían necesarios 7.000 psicólogos educativos y ha reconocido que espera que el estudio “lleve a la reflexión a la sociedad y a las administraciones”.

europapress.es

Los bachilleratos de Sobresaliente triplican a los de la EBAU, según el Observatorio del Sistema Universitario

En los colegios privados, el 27,4% de notas en Bachillerato son Sobresalientes frente al 23,9% en concertados y el 17,9% en públicos

MADRID, 15 (EUROPA PRESS)

La franja de notas Sobresalientes, entre 9 y 10, en Bachillerato en España fue del 20,5% en el año 2022, que resulta 3,47 veces superior a la de la fase general de la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad, que fue del 5,9% ese mismo año.

Así lo refleja el estudio 'Notas de acceso a la Universidad: ¿Son equitativas?' presentado este jueves por el Observatorio del Sistema Universitario, que analiza las diferencias entre las notas de Bachillerato y las de la Selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la Universidad.

Los datos del informe, que abarcan el periodo de 2015 a 2022, provienen del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU) del Ministerio de Universidades y en el que participan las comunidades autónomas y las universidades.

Entre el estudiantado que es declarado apto para el acceso a la Universidad, la nota media de Bachillerato en 2022 fue 7,8 en tanto que la de la fase general de la EBAU fue 6,8, con un porcentaje del 9,8% de personas no aptas, lo que implica que tienen el Bachillerato aprobado pero la nota de acceso suspendida.

En cuanto a la titularidad de los centros, en conjunto, en los centros públicos se dan porcentajes mayores de notas de Bachillerato aprobadas más bajas: 59,7% de notas inferiores al 8, frente al 52,6% de los centros privados concertados y 49,5% de los privados sin concierto.

En cambio, los centros privados presentan proporciones significativamente mayores de notas de Bachillerato muy altas: 27,4% de notas entre 9 y 10 en los centros privados sin concierto y 23,9% en los concertados, frente al 17,9% de los centros públicos. E

sto, según señala el estudio, "indudablemente tiene efecto sobre la posibilidad de acceso a las carreras más demandadas". Durante la presentación del estudio, la presidenta del Observatorio del Sistema Universitario Español, Vera Sacristán, ha incidido en que "es evidente que todos los centros están ayudando a sus mejores estudiantes", independientemente de si son privados, concertados o públicos". "Están intentando ayudarles a entrar en las carreras en las que es más difícil entrar y unos lo hacen en mayor medida que otros", ha afirmado la presidenta del organismo.



12,7% DE SOBRESALIENTES EN BALEARES FRENTE AL 28,2% EN MURCIA

El estudio también identifica diferencias en las notas de Bachillerato entre las comunidades autónomas. En términos generales, destaca que hay una "gran diferencia" entre los distintos territorios en los porcentajes de estudiantes con notas de Bachillerato Sobresalientes, con unos porcentajes que varían entre el 12,7% de Baleares y el 28,2% de la Región de Murcia, lo que supone más del doble.

Los datos ponen de manifiesto que en todas las comunidades autónomas los porcentajes de estudiantes con nota de Bachillerato Sobresaliente son mayores en los centros privados (concertados o no) que en los públicos y, además, los son más en los centros privados sin concierto, con la excepción de Cataluña, donde la mayor proporción de Sobresalientes se da en los centros privados concertados.

El informe constata que la Región de Murcia, Canarias o Extremadura "van siempre a la cabeza" de los porcentajes altos de estudiantes con notas de Bachillerato entre 9 y 10, con independencia de la tipología de sus centros de procedencia.

En los Sobresalientes de la fase general de las EBAU la investigación también observa "grandes diferencias" entre las comunidades autónomas, ya que el porcentaje de estudiantes que obtienen una nota entre 9 y 10 en esta fase es más de 6 veces superior en Asturias que en Baleares. "Es una diferencia salvaje, pero con los datos que tenemos no sabemos por qué se está produciendo esta diferencia tan grande.

La competición por entrar en las carreras más demandadas explica el elevado número de Sobresalientes", ha comentado la presidenta del Observatorio del Sistema Universitario Español, al ser preguntada por los motivos de la diferencia en el porcentaje de Sobresalientes en las distintas comunidades autónomas.

EN C.VALENCIANA LOS SOBRESALIENTES SON 9 VECES MÁS EN BACHILLERATO

En la misma línea, el estudio revela que hay comunidades en las que los Sobresalientes obtenidos en el Bachillerato son "apenas el doble" que los obtenidos en la EBAU (La Rioja, Cantabria o Castilla y León), mientras que en otras "llegan a ser 9 veces más" (Comunidad Valenciana).

Todas estas diferencias, según concluye el informe, tienen "claros efectos" a la hora de determinar la nota de acceso a la Universidad y las notas de admisión en los distintos estudios de grado, pues la nota de acceso se forma en un 60% con la nota de Bachillerato y en un 40% con la nota de la fase general de las EBAU, y las notas de admisión se construyen sobre la nota de acceso.

La primera inequidad que detecta el estudio al respecto está causada por "los substancialmente más altos porcentajes de estudiantes con notas Sobresalientes de Bachillerato de los centros privados concertados y, más aún, de los privados no concertados", ya que sus "altos porcentajes" de Sobresalientes de Bachillerato no se reflejan en la fase general de las EBAU, pero acaban pesando un 60% en su nota de acceso a la Universidad.

El año 2022, en el conjunto del sistema universitario español un 10,5% del estudiantado que se presentó a la fase general de las EBAU procedía de un centro privado concertado y un 20,3% lo hacía de un centro privado sin concierto. La segunda inequidad de la que advierte la investigación está causada por las "diferencias", no solamente en las notas Sobresalientes del Bachillerato, sino también en las de la fase general de las EBAU, entre las distintas comunidades autónomas. "Si no existiera el distrito único, estas diferencias entre CCAA no serían relevantes, y serían tan sólo un reflejo de que los criterios de corrección de las EBAU son únicos dentro de cada comunidad", explica el estudio.

Sin embargo, gracias al distrito único, en el curso 2020-21 el porcentaje de estudiantes que cursaban una carrera en una comunidad autónoma distinta a la de su residencia era del 15,1%, porcentaje que, sin tener en cuenta los casos de Ceuta y Melilla, variaba desde el 2,5% de quienes estudiaban en Canarias hasta el 32,5% de quienes lo hacían en La Rioja. En este contexto, el Observatorio del Sistema Universitario subraya que las diferencias en notas de acceso entre estudiantes de distintas CCAA "se traducen necesariamente en una clara ventaja para quienes proceden de algunas de ellas a la hora de acceder a las carreras más demandadas", por lo que incide en la "necesidad de actuar para introducir mayores niveles de equidad en el acceso a la Universidad".

Para ello, el organismo reclama una "transparencia absoluta en cuanto a las notas del bachillerato: cada año deberían hacerse públicas las distribuciones de notas de cada uno de los centros de bachillerato, tanto la de las notas de bachillerato como la de las notas de la fase general de las PAU y de las materias de la fase específica.

También exige que se apliquen criterios de corrección de las EBAU "más homogéneos y coordinados entre comunidades autónomas" algo que considera que "debería ser relativamente fácil al tratarse de pruebas reguladas por una normativa estatal" y que "daría un sesgo más equitativo al distrito único". Finalmente, apunta que "la medida más efectiva consistiría en dar más peso a la nota de la fase general de las EBAU que a la de Bachillerato en la nota de acceso. "Dado que las PAU son pruebas anónimas, objetivas y reguladas con criterios de corrección pautados, sus resultados son más equitativos y, por lo tanto, su peso en la nota de acceso debería ser más relevante", concluye el Observatorio del Sistema Universitario.

THE CONVERSATION

Por qué los problemas de matemáticas son un rollo (y cómo evitarlo)

José María Marbán Prieto. Profesor de Educación Matemática, Universidad de Valladolid

¿Cuál es la primera palabra que nos viene a la mente si oímos decir “matemáticas”? Es muy probable que surjan términos como números, operaciones, cálculo o álgebra; pero si un término suele estar en el imaginario de la ciudadanía en relación con las matemáticas ese es el de “problema”.

Esta íntima conexión entre matemáticas y problemas encuentra su razón de ser en la propia esencia de la educación matemática. No en vano, aprendemos matemáticas en la escuela para resolver problemas fuera de ella. Aunque esta no es la única puerta que nos abren las matemáticas: nos ayudan también a comunicarnos, a razonar críticamente, a crear y, en definitiva, a relacionarnos con el mundo que nos rodea. Es a lo que se refiere la nueva ley educativa española cuando habla de “sentido matemático”.

Los problemas en la enseñanza de las matemáticas

Siendo esto así, en el debate abierto sobre el equilibrio curricular entre enseñar matemáticas para resolver problemas, enseñar matemáticas a través de la resolución de problemas e, incluso, enseñar a resolver problemas, tradicionalmente ha quedado desnivelada la balanza hacia la primera opción.

Este desequilibrio no habría tenido efectos tan desastrosos si los problemas objetivos hubiesen sido al menos percibidos por sus pobres resolutores como propios. Eso es precisamente un “problema”: una situación conflictiva que se le presenta a una persona (o grupo) en un determinado entorno o contexto, que desea o necesita ser superada por esta y para la cual no conoce a priori ningún procedimiento directo de resolución. Situación en la que se hace necesario realizar un análisis reflexivo de la misma, la puesta en marcha de una o varias estrategias, la toma de decisiones y la evaluación de procesos y resultados, entre otras acciones.

En particular, nuestros libros de texto, algunos de los cuales incluso conservamos con cierta nostalgia, y nuestras experiencias escolares deberían presentar un panorama rico en problemas matemáticos. Pero la realidad sigue siendo que muchos de ellos no son sino simples ejercicios con aire *esnob* y arrogancia de cierta dificultad.

Problemas irreales y poco interesantes

Sirva como ejemplo este “problema” tomado de un libro de matemáticas de 1º ESO:

“Una comunidad de vecinos quiere pintar una de las fachadas de su edificio. Esta tiene forma de trapecio rectángulo cuyos lados paralelos miden 110m y 105m. Sabiendo que tienen que pintar 4 300m² de pared, ¿cuánto miden los otros dos lados de la fachada?”

Tengo una reunión de vecinos en unos minutos, y me siento tentado de llevar este problema a ver qué opina mi comunidad.

Para que un problema lo sea y conecte con la realidad no basta con enmarcarlo en una historia cotidiana, sino que el problema en sí debe ser susceptible de surgir en dicho entorno, amén de ser interesante para el resolutor. Además, debe alejarse de lo procedimental y requerir razonamiento, pensamiento estratégico, incertidumbre...

En este caso no se requiere más que un simple ejercicio de manejo de dos fórmulas o relaciones básicas y habilidad “despejando” la incógnita correspondiente en cada caso. Además, la distribución de datos conocidos y desconocidos es carente de sentido si pensamos en lo que podría ocurrir en una situación real en una comunidad cualquiera.

Las matemáticas como problema

Y es aquí donde, hablando de problemas, nos damos cuenta de que en matemáticas tenemos un problema por encima del resto y es que, como apunta la OCDE, responsable última del informe PISA:

“Demasiados estudiantes en todo el mundo están atrapados en un círculo vicioso de pobre rendimiento y desmotivación que sólo conduce a resultados aún peores y la desvinculación de la escuela”.

Este problema, de hecho, se materializa en forma de brecha entre las matemáticas escolares y el mundo personal del alumnado. Una brecha que surge en edades muy tempranas (a partir de los 8–9 años) y que acaba desembocando en problemas de autoestima, actitudes negativas hacia las matemáticas o ansiedad matemática, incluso en el propio profesorado, y divide el mundo en “gente de letras” y “gente de ciencias”, una división tan irreal y artificial como perniciosa.

Conexión con la realidad

Una de las causas que suelen aparecer en el sentimiento colectivo de quienes han roto con las matemáticas es la aparente falta de conexión de esta ciencia con la realidad. Hasta el punto de los estudiantes españoles de 4º de primaria participantes en el estudio TIMSS 2019 presentaban ya a esa edad tan temprana un índice de



gusto o agrado por aprender matemáticas similar (o tan bajo como) al del promedio de la OCDE y de la propia Unión Europea, pero por debajo de países como, por ejemplo, Portugal o Italia, por mencionar dos realidades aparentemente cercanas a la española.

Y no les falta razón si observamos muchos de los problemas matemáticos que siguen protagonizando la actividad matemática de nuestras aulas, así como la intención con la que son propuestos.

Veamos un ejemplo que he utilizado en varios experimentos didácticos tras adaptarlo ligeramente a partir de su enunciado original tomado de un libro de texto. El problema dice lo siguiente:

“Mi vecina tiene un jardín precioso, pero unos ratoncillos de campo estaban estropeando sus flores. Los observó durante días hasta estar segura de que había exactamente 21 ratoncillos y decidió comprar un gato cazador muy hábil. ¡Y tanto que lo era! A los 7 días ya había dado caza a todos. Como sabe que me gustan los acertijos, me ha preguntado lo siguiente: ¿cuántos ratones cazó mi gato cada día? Yo ya sé la respuesta, ¿y tú? Por cierto, mi vecina también me contó que los ratones, tras ser atrapados, fueron liberados en el bosque”.

(La última frase la incluí porque al plantearlo en los cursos más bajos era necesario ofrecer un final feliz por demanda popular).

El problema original, con un enunciado mucho más sobrio en el libro del que lo tomé, buscaba una simple división para concluir que el gato cazó 3 ratones diarios, como si el gato llevase una contabilidad diaria o trabajase por objetivos a sueldo.

El caso es que al plantear el problema en cursos de 2º (7–8 años) a 4º (9–10 años) de primaria, fueron los primeros cursos los que realmente vieron esta cuestión como un problema y ofrecieron soluciones mucho más realistas, creativas y procedentes de procesos de razonamiento y modelización informal. Algunos ciertamente sorprendentes, y que generaron, además, debates muy interesantes entre quienes ofrecían diferentes soluciones.

Así, parte del alumnado señalaba que los primeros días cazaba muchos porque eran más y, por tanto, más fáciles de cazar, mientras que los últimos ratones le llevaron al gato varios días, haciendo, eso sí, que el último de los 21 ratones fuese atrapado el séptimo día, esto es, ofreciendo en el fondo descomposiciones del 21 en 7 sumandos, mayores o iguales a 0 y con el último sumando igual o mayor que 1.

A su vez, razonaban su respuesta en función no solo de la facilidad de atrapar ratones según su número, sino también atendiendo a cuestiones no matemáticas como el aprendizaje de los ratones, el cansancio o hartazgo del gato, etc.

El alumnado de los cursos más altos, sin embargo, se limitó a realizar la operación $21/7$ sin más consideración. ¿Hay una muestra más sencilla y clara de que estamos perdiendo el norte de la educación matemática?

Desafíos y motivación

Para el alumnado más joven, el problema de los ratones era un desafío, era accesible a su conocimiento de partida, era interesante en sí mismo y resultaba motivante, esto es, era un buen problema.

Para su profesorado, el problema ofrecía oportunidades para pensar, razonar, argumentar, modelizar de forma básica, dar sentido a la solución, buscar estrategias y, en definitiva, para hacer matemáticas.

Dicho esto, insistiendo en que tenemos un problema con los problemas y aprovechando la coyuntura, ¿quién le pone el cascabel al gato?

Transformar los ejercicios en problemas

Sea quien sea quien acepte el reto, y anticipando que no hay recetas mágicas ni atajos para ello, sí hay recomendaciones o consejos que pueden ayudar a cambiar esta inercia:

1. Una forma de conectar las matemáticas del aula con la resolución de problemas en la vida cotidiana es permitir al alumnado trasladar sus propios problemas y experiencias al aula, y mostrar cómo las matemáticas pueden ser una herramienta valiosa para su resolución.
2. Seleccionar a priori problemas que sabemos que despiertan tradicionalmente el interés del alumnado y cuya resolución lleve aparejado un rico potencial de aprendizaje matemático. Un ejemplo paradigmático de esta opción que me ha dado mucho juego en mis aulas es el conocido como *El caso del mal examen o de las malas notas*, formulado por Abraham Arcadi. ¿Hay algo que preocupe más a nuestro alumnado que las calificaciones finales?
3. Alternemos, de vez en cuando al menos, de la resolución al planteamiento de problemas: puede ser tan sencillo como facilitar una serie de “piezas” matemáticas (una función, una serie de datos, una operación) y pedir al alumnado que invente o genere un problema que dé sentido a las mismas. Esto es algo que en niveles muy básicos de iniciación al cálculo plantean los algoritmos abiertos basados en números como el caso del ABN en España.

Tomar conciencia de la realidad

Finalmente, pero no menos importante, las matemáticas y los problemas matemáticos pueden ayudarnos a tomar conciencia de nuestra realidad, de nuestros retos como sociedad y de nuestro compromiso colectivo, lo

que dota también de utilidad a las mismas, así como de deseo de afrontar el problema para resolver una necesidad social real.

Un ejemplo sencillo que ilustra esto último es el siguiente, que he visto en diferentes formatos y contextos y que recientemente vi en una propuesta de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura previa adaptación, a su vez, de un problema de una prueba diagnóstica llevada a cabo en Andalucía:

“¿Sabías que si el mundo fuera un pueblecito de tu localidad con 1 000 habitantes, 60 personas poseerían la mitad de los recursos, 500 pasarían hambre, 600 vivirían por debajo del umbral de la pobreza y 200 serían analfabetas? Si este pueblecito fuera el nuestro, ¿querrías que cambiase, ¿verdad? Pues, de hecho, lo es, pues nuestro planeta es nuestro pueblecito en común. Dicho esto,

a) ¿Qué parte (fracción) de personas pasa hambre en el mundo?

b) ¿Qué parte (fracción) no sabe leer ni escribir?

c) ¿Qué parte (fracción) posee la mitad de los recursos?

d) ¿Cómo sería el mundo si se redujese a tu clase, a tu vecindario o a tu familia? ¿Cuántos serían pobres, analfabetos o pasarían hambre? (esto último lo he añadido yo)

Y ahora, ¿afrontamos el auténtico problema, o seguimos como siempre?

Country	Very Much Like Learning Mathematics		Somewhat Like Learning Mathematics		Do Not Like Learning Mathematics		Average Scale Score
	Percent of Students	Average Achievement	Percent of Students	Average Achievement	Percent of Students	Average Achievement	
Albania	83 (1.2)	504 (3.2)	15 (1.0)	455 (7.6)	2 (0.4)	~ ~	11.8 (0.05)
Kosovo	78 (0.9)	459 (2.7)	20 (0.8)	404 (4.7)	2 (0.3)	~ ~	11.4 (0.04)
Georgia	74 (1.5)	489 (3.7)	22 (1.1)	459 (6.6)	4 (0.6)	446 (11.3)	11.4 (0.06)
Armenia	72 (1.1)	511 (2.6)	23 (1.0)	481 (4.0)	5 (0.4)	465 (5.6)	11.4 (0.05)
Morocco	70 (1.2)	402 (4.1)	25 (1.1)	344 (6.4)	5 (0.4)	326 (10.2)	11.3 (0.05)
Azerbaijan	68 (1.2)	536 (2.3)	27 (1.1)	495 (3.6)	5 (0.4)	477 (7.5)	10.9 (0.05)
Kazakhstan	68 (1.0)	518 (2.6)	28 (1.0)	504 (3.6)	5 (0.5)	494 (6.3)	11.1 (0.05)
Turkey (5)	66 (1.2)	540 (4.1)	25 (0.9)	491 (6.1)	9 (0.6)	495 (7.0)	10.9 (0.05)
North Macedonia	66 (1.3)	495 (5.3)	29 (1.1)	436 (6.8)	5 (0.6)	448 (12.0)	11.0 (0.06)
Montenegro	64 (1.0)	467 (1.9)	25 (0.8)	433 (3.5)	10 (0.6)	427 (5.0)	10.9 (0.04)
Oman	59 (1.2)	455 (4.5)	34 (1.1)	401 (4.7)	7 (0.5)	394 (5.7)	10.8 (0.05)
Iran, Islamic Rep. of	59 (1.4)	457 (3.6)	30 (0.9)	421 (5.2)	11 (0.7)	437 (7.3)	10.8 (0.06)
Saudi Arabia	59 (1.2)	424 (3.6)	30 (1.0)	371 (4.1)	11 (0.8)	370 (8.7)	10.8 (0.05)
Cyprus	56 (1.5)	547 (2.8)	28 (0.9)	522 (3.9)	16 (1.1)	497 (4.9)	10.5 (0.07)
Bahrain	56 (1.4)	494 (2.6)	31 (0.9)	465 (3.2)	13 (0.8)	458 (4.4)	10.6 (0.07)
Bulgaria	54 (1.5)	526 (3.9)	30 (1.1)	508 (5.4)	17 (1.3)	496 (10.1)	10.4 (0.08)
United Arab Emirates	54 (0.7)	503 (1.8)	33 (0.5)	461 (2.3)	13 (0.4)	455 (2.8)	10.5 (0.03)
Portugal	49 (1.3)	542 (2.9)	36 (1.0)	513 (3.1)	15 (0.9)	499 (4.4)	10.3 (0.05)
France	49 (1.0)	499 (3.6)	36 (0.9)	479 (3.9)	15 (0.8)	454 (4.8)	10.2 (0.04)
Bosnia and Herzegovina	49 (1.0)	466 (2.8)	32 (0.6)	443 (3.3)	20 (1.0)	437 (3.4)	10.1 (0.06)
Malta	48 (0.7)	522 (1.7)	34 (0.7)	502 (2.2)	18 (0.7)	488 (3.2)	10.1 (0.03)
Lithuania	47 (1.3)	553 (3.2)	39 (0.9)	538 (3.3)	14 (0.9)	521 (5.7)	10.1 (0.05)
Kuwait	46 (1.6)	416 (6.0)	37 (1.1)	372 (5.5)	17 (1.1)	352 (5.4)	10.2 (0.08)
South Africa (5)	46 (1.5)	415 (3.3)	43 (1.1)	345 (3.7)	12 (0.6)	334 (5.4)	10.3 (0.05)
Italy	45 (1.3)	525 (2.9)	34 (1.1)	511 (3.2)	20 (1.1)	502 (3.5)	10.0 (0.06)
England	44 (1.6)	576 (4.4)	34 (1.1)	549 (4.4)	23 (1.1)	530 (3.8)	9.9 (0.07)
Qatar	43 (1.4)	474 (3.8)	38 (0.9)	434 (4.8)	20 (0.9)	436 (4.9)	10.0 (0.07)
Chile	43 (1.2)	458 (3.2)	39 (0.9)	437 (3.4)	19 (1.0)	418 (4.1)	10.0 (0.05)
Russian Federation	42 (1.1)	579 (4.0)	41 (0.8)	563 (3.5)	17 (0.9)	547 (4.3)	10.0 (0.05)
Austria	40 (1.0)	552 (2.5)	34 (0.8)	538 (2.7)	25 (0.9)	522 (2.9)	9.8 (0.05)
New Zealand	40 (0.9)	503 (3.2)	35 (0.8)	485 (3.6)	25 (0.9)	469 (3.3)	9.8 (0.04)
Australia	40 (1.0)	536 (3.6)	34 (0.9)	516 (3.4)	26 (1.2)	487 (3.6)	9.7 (0.05)
Hungary	38 (1.2)	543 (3.3)	37 (0.9)	517 (3.4)	25 (1.3)	504 (3.4)	9.7 (0.06)
United States	38 (0.9)	559 (2.8)	35 (0.7)	530 (3.7)	27 (0.8)	515 (3.1)	9.7 (0.04)
Canada	38 (0.9)	531 (2.9)	38 (0.8)	508 (2.1)	25 (0.6)	485 (2.5)	9.7 (0.04)
Spain	37 (1.0)	519 (3.5)	39 (0.9)	500 (2.9)	23 (1.1)	484 (2.9)	9.7 (0.04)
Singapore	37 (0.9)	654 (3.5)	40 (0.7)	618 (4.4)	23 (0.8)	594 (4.1)	9.7 (0.04)
Slovak Republic	37 (1.5)	520 (4.4)	39 (1.1)	506 (4.5)	24 (1.0)	500 (3.8)	9.7 (0.06)
Ireland	35 (1.1)	566 (2.9)	37 (1.0)	549 (3.2)	28 (1.1)	529 (3.3)	9.5 (0.05)
Pakistan	35 (3.6)	354 (14.7)	52 (3.2)	318 (11.5)	13 (1.3)	307 (11.5)	9.9 (0.09)
Serbia	35 (1.3)	526 (4.4)	40 (1.1)	505 (3.3)	26 (1.4)	490 (5.1)	9.6 (0.07)
Sweden	34 (1.6)	530 (4.5)	37 (1.1)	523 (3.3)	29 (1.6)	511 (3.2)	9.5 (0.08)
Germany	33 (1.0)	544 (3.1)	38 (1.0)	522 (2.8)	29 (1.2)	503 (3.1)	9.5 (0.05)
Belgium (Flemish)	33 (1.0)	547 (2.8)	39 (0.9)	531 (2.3)	28 (1.0)	518 (2.8)	9.4 (0.04)
Czech Republic	32 (1.2)	553 (3.6)	39 (1.1)	532 (3.2)	28 (1.2)	514 (3.2)	9.4 (0.05)
Latvia	32 (1.2)	565 (3.5)	40 (1.1)	549 (2.7)	28 (1.3)	521 (3.7)	9.5 (0.05)
Norway (5)	32 (1.4)	558 (3.4)	39 (1.1)	541 (3.4)	29 (1.3)	533 (3.4)	9.4 (0.07)
Philippines	32 (1.8)	362 (6.7)	53 (1.3)	278 (6.0)	16 (0.9)	242 (6.8)	9.8 (0.07)
Northern Ireland	31 (1.2)	589 (4.0)	39 (1.1)	572 (3.6)	30 (1.2)	535 (3.8)	9.4 (0.05)
Hong Kong SAR	30 (1.3)	626 (4.9)	38 (1.2)	596 (3.9)	32 (1.4)	585 (3.9)	9.3 (0.06)
Netherlands	30 (1.3)	553 (2.9)	39 (0.8)	538 (2.6)	32 (1.2)	524 (3.2)	9.3 (0.06)
Poland	28 (1.0)	544 (3.4)	41 (0.8)	517 (3.1)	31 (1.2)	505 (3.4)	9.2 (0.05)
Japan	28 (1.0)	622 (2.4)	45 (0.9)	591 (2.2)	27 (1.2)	568 (2.8)	9.4 (0.05)
Denmark	28 (1.2)	543 (3.3)	41 (1.1)	525 (2.9)	31 (1.1)	510 (3.0)	9.2 (0.05)
Finland	28 (0.9)	546 (3.8)	41 (0.7)	535 (2.8)	31 (0.9)	518 (3.2)	9.2 (0.04)
Croatia	25 (1.6)	534 (2.9)	40 (1.4)	506 (3.1)	35 (1.5)	497 (3.1)	9.1 (0.07)
Korea, Rep. of	22 (0.9)	631 (3.2)	38 (1.1)	607 (3.0)	40 (1.1)	576 (2.9)	8.9 (0.04)
Chinese Taipei	22 (0.9)	624 (3.4)	38 (0.9)	603 (2.8)	41 (1.1)	582 (2.2)	8.9 (0.05)
International Average	45 (0.2)	520 (0.5)	35 (0.1)	491 (0.6)	20 (0.1)	479 (0.7)	



Entender y tratar las dificultades particulares de conducta es más importante que etiquetarlas

Rosario Ruiz Olivares. Profesora Titular Área de Personalidad, Evaluación y Tratamiento psicológico, Universidad de Córdoba

Vivimos en una sociedad con una tendencia excesiva al diagnóstico y a la etiquetación psicológica. Poner etiquetas facilita la comunicación entre profesionales, pero también acarrea una serie de inconvenientes para la persona y el contexto social en el que se desenvuelve.

Si hablamos de niños y adolescentes esta situación se complica, ya que estos dependen de los adultos y educadores que les rodean.

Efectos negativos de las etiquetas

Algunos inconvenientes de las etiquetas que usamos para categorizar las diferentes actitudes y dificultades de los niños y niñas son:

1. No aportan información útil sobre el comportamiento o la personalidad de la persona, en la mayoría de ocasiones. Siempre hay matices específicos que la etiqueta no contempla.
2. Se suelen utilizar como generalizaciones sobre la conducta de la persona, haciendo que pasen desapercibidos otros comportamientos que desmentirían dicha etiqueta.
3. Se utilizan, a menudo, como explicaciones causales del comportamiento de la persona. El comportamiento que realiza la persona queda justificado por la etiqueta, y la etiqueta queda justificada por el comportamiento que tiene la persona.
4. Se refieren a comportamientos (normalmente negativos) que reciben una gran atención social. Lo que en muchas ocasiones puede ser contraproducente para la persona, dañando su autoestima y formando un autoconcepto negativo.
5. A menudo nos hacen centrarnos más en la búsqueda de defectos y errores en la persona, más que en sus habilidades, competencias y recursos.
6. Se usan como causa del trastorno de conducta. Es decir, si una persona tiene TDAH la causa de su comportamiento siempre será el TDAH. Esto da lugar al fenómeno llamado "profecía autocumplida" y a la perpetuación de la etiqueta. Lo que nosotros esperemos de esa persona, nuestras expectativas sobre su comportamiento, acabarán cumpliéndose y estarán condicionadas por dicha etiqueta.
7. Contribuyen a generar, tanto en los que reciben la etiqueta como en los que le rodean, sentimientos de indefensión, fatalismo y desresponsabilización. Esta situación influye negativamente sobre todo a la hora de intervenir con esa persona. Será más difícil mejorar su comportamiento.
8. Subestiman la posible contribución del entorno a la mejora del problema, presentándose como una causa interna que determina el trastorno de conducta. Esto no facilita la intervención conductual en niños y adolescentes donde la contribución del entorno en la intervención es tan importante.

El papel de los educadores en casa y en el colegio

Los educadores (maestros, profesores, madres, padres...) tienen una posición privilegiada a la hora de descubrir posibles trastornos de conducta en la infancia y la adolescencia. Pasan muchas horas con los niños y pueden detectar comportamientos de forma temprana, lo que en muchas ocasiones supone la prevención de una situación más compleja. Esto también facilita evitar un posible trastorno.

Los educadores son también unos fantásticos colaboradores del psicólogo clínico infantil. Su papel es determinante tanto en la fase de evaluación como en la de intervención.

Sin ellos, el trabajo del psicólogo queda mermado por la dificultad de una evaluación e intervención directa con el niño, ya que normalmente no es él o ella el demandante de ayuda, sino que suele ser su familia o su docente.

Por lo tanto, los educadores tienen la posibilidad de recoger datos y observar donde el psicólogo tiene complicado acceder. Los niños se desenvuelven en varios contextos, familia y escuela, y es importante obtener información en cada uno de ellos.

¿Cuándo una conducta es normal?

La formación de los educadores en contenidos de índole analítico-conductual es importante para que conozcan, por ejemplo, las características de los trastornos de conducta más frecuentes en la infancia y la adolescencia y sepan discriminar cuándo una conducta, aunque sea negativa, está dentro de lo normal, y cuándo es susceptible de atención especializada porque pueda ser un síntoma de algún trastorno.

Esta es la manera de detectar posibles problemas futuros, incluso de prevenirlos. Las conductas de niños y adolescentes son en la mayoría de los casos fruto de la interacción con los adultos; si estos saben cómo actuar, qué cosas hacer y cuáles no, pueden marcar la diferencia en la aparición o no de determinados comportamientos.

Los trastornos más frecuentes

Los trastornos de conducta más frecuentes en la infancia y la adolescencia y que mayor importancia tienen para los educadores son:

1. Trastornos de conducta de las funciones básicas como la enuresis y la encopresis (no controlar esfínteres).
2. Trastornos de la conducta alimentaria y del sueño.
3. Trastornos del lenguaje y trastorno por déficit de atención e hiperactividad.
4. Trastornos de conducta, de ansiedad y depresión.
5. Trastornos obsesivos–compulsivos y aquellos relacionados con traumas y factores de estrés.
6. Temas transversales como pueden ser la disforia sexual y el maltrato en la infancia.

Es fundamental concienciar al educador de que no todas las conductas que se observan en el niño tienen por qué ser un problema o ser susceptibles de recibir una etiqueta diagnóstica.

Se trata de que el educador esté adecuadamente formado, no para “sobrediagnosticar” y ver problemas donde no los hay, sino para estar atentos y detectar lo antes posible cualquier dificultad, y poder ser una herramienta de prevención.

MAGISTERIO

El responsable de la EBAU en Cantabria dimitirá por los errores en tres exámenes

El coordinador de la EBAU cántabra presentará su dimisión por los errores en tres exámenes de la convocatoria, que desde la Universidad de Cantabria han asegurado que no supondrán "ningún perjuicio" para los más de 3.000 alumnos que han participado en las pruebas.

EFE Viernes, 9 de junio de 2023

Así lo ha anunciado la vicerrectora de Estudiantes de la Universidad, Marta García Lastra, junto a la directora general de Inspección Educativa de Cantabria, Mercedes García Pérez, tras la reunión de la comisión mantenida este viernes entre Universidad y Gobierno regional para analizar lo ocurrido en la Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU). El responsable de la prueba ha puesto el cargo a disposición de la vicerrectora, quien le ha pedido que continúe hasta que pase la convocatoria extraordinaria de julio para, a su término, «reestructurar el equipo» que organiza las pruebas.

Desde la Universidad de Cantabria reconocen tres errores en las pruebas de Lengua Castellana y Literatura, en Historia de España y en Latín, que, aseguran, fueron «resueltos, en algunos casos durante el desarrollo del examen». En el caso de Historia de España se trata de una pregunta de más que no computará para la nota, mientras que en Lengua y Literatura se incluyó un poema que no entraba en el temario, que fue sustituido por otro, al igual que pasó con un texto en Latín. «Lo principal es pedir disculpas por los errores», ha subrayado García Lastra.

Según ha explicado, la medida correctora en el examen de Lengua «no se aplicó bien» a un grupo de estudiantes, así que la comisión está analizando qué hacer para que «no tengan ningún perjuicio» por esta situación. La vicerrectora ha mandado un mensaje «de calma y tranquilidad» y ha recordado que el 16 de junio «saldrán las notas» y continuará el proceso.

La Universidad no teme que los alumnos pidan una repetición de las pruebas porque las medidas adoptadas «van a evitar cualquier perjuicio», ha señalado García Lastra, quien ha indicado además que el Ministerio de Educación no ha llamado para preguntar por lo ocurrido. El Gobierno de Cantabria ha estado «en contacto permanente» desde que surgieron las primeras incidencias, ha explicado la directora general, quien ha asegurado que trabajarán para «mejorar la coordinación y dar estabilidad y calma a toda la comunidad educativa».

Disculpas del rector

El rector de la Universidad de Cantabria, Ángel Pazos, también ha pedido «disculpas» por los errores detectados en exámenes. En el acto de entrega del Doctor Honoris Causa al matemático Michael Shub, celebrado anoche y del que ha informado en una nota la Universidad de Cantabria, el rector prometió una



«adecuada y necesaria depuración de responsabilidades» y aseguró que no va a haber «ningún perjuicio» para las «expectativas académicas» de los estudiantes. «Como rector me ocuparé de que se lleve a cabo la adecuada y necesaria depuración de responsabilidades», ha afirmado y ha trasladado su «máxima confianza en el resultado final del proceso».

Los rectores, en contra del Estatuto del Becario porque disminuirá la oferta de prácticas

La conferencia de rectores (CRUE Universidades Españolas) se ha mostrado este sábado en contra del Estatuto del Becario que ultimán el Gobierno y los sindicatos, CCOO y UGT por considerar que el modelo que plantea hará disminuir la oferta de prácticas universitarias.

REDACCIÓN Lunes, 12 de junio de 2023

En un comunicado, la CRUE valora el último borrador de este proyecto «a punto de culminar con un acuerdo inminente» según indicaron a Efe fuentes de UGT que resaltaron que el texto recogerá «gran parte» de las demandas de los sindicatos, como la «definición clara de las prácticas para evitar fraudes, la compensación de gastos o un régimen sancionador disuasorio». Un contenido que en su mayor parte rechazan desde CRUE, integrada por 76 universidades públicas y privadas, que defiende que las prácticas de estudiantes universitarios «son un asunto estrictamente académico» del que no se debe pactar su régimen jurídico.

Aunque no cuestionan que el Gobierno y los sindicatos establezcan la frontera entre lo que son prácticas académicas y lo que no lo son, CRUE sí se muestra crítica con la injerencia en aspectos que solo competen al Ministerio de Universidades y en las propias universidades. Entre ellos, rechaza el establecimiento de una compensación obligatoria por los gastos en que pueda incurrir el estudiante en prácticas y augura que este aspecto conllevará «la disminución dramática del número de empresas y, sobre todo, de entidades públicas dispuestas a acoger estudiantes en prácticas».

Más de un millón de estudiantes universitarios y de FP podrían quedarse sin prácticas

Por otro lado, más de 1.150.000 estudiantes universitarios y de Formación Profesional se podrían quedar sin poder realizar prácticas y no podrán finalizar sus estudios si entrara en vigor el Estatuto del Becario, según la red de Fundaciones Universidad Empresa, una organización vinculada institucionalmente a través de sus miembros a 43 universidades y más de 15.000 empresas. Por este motivo, la red se opone frontalmente a la legislación sobre esta materia que quiere aprobar el Ministerio de Trabajo, sin el apoyo de la comunidad educativa ni de los empresarios.

Otros actores relevantes de la comunidad educativa como el Ministerio de Universidades, el Ministerio de Educación, la Conferencia de Rectores, la Conferencia de Consejos Sociales y el Consejo de Estudiantes también han mostrado su rechazo al texto y lamentan que ni siquiera se haya podido debatir. De aprobarse la normativa anunciada por el Ministerio de Trabajo, 83 universidades y 3.823 centros de FP no podrán cumplir con su plan de estudios.

La Red de Fundaciones Universidad Empresa considera que es un error legislar 'in extremis', sin consenso, y sin haber escuchado a la comunidad educativa, a la que no se ha permitido formar parte del diseño de una normativa académica de carácter puramente formativo. Además, la red de Fundaciones Universidad Empresa recuerda que el 65% de las prácticas afectadas por el Estatuto del Becario se realizan en las administraciones públicas y no en las empresas. Será, por tanto, una legislación inaplicable, como lo es ya la legislación sobre cotización de los becarios a la Seguridad Social, que ha visto cómo las universidades, el Ministerio de Universidades y el de Educación están pidiendo una moratoria por la imposibilidad de ponerla en marcha. Desde los propios ministerios ya se han puesto en contacto con las universidades para comunicarles que, si ellas no se hacen cargo del pago a la Seguridad Social y de la gestión de la misma, no acogerán estudiantes en prácticas. Es el caso, por ejemplo, del Ministerio de Exteriores.

La red de Fundaciones Universidad-Empresa entiende que, «en nuestro ordenamiento, la regulación de las prácticas externas de los estudiantes de formación profesional y las de los estudiantes universitarios ha sido abordada en diferentes ocasiones, por diferentes normas y con diferentes denominaciones. Pero siempre ha sido diseñado desde el ámbito de la formación, nunca desde el ámbito laboral».

«Las prácticas que se realizan en empresas, instituciones, en los propios centros formativos, o en entidades públicas y privadas, en el ámbito nacional o internacional, contribuyen a la formación integral del estudiantado y son una actividad exclusivamente académica de carácter formativo», señala la citada Red, que también recuerda que con la nueva normativa que pretende aprobar el Ministerio de Trabajo no se resuelve el problema de la escasez de oferta de prácticas formativas, ya que el sistema educativo no cuenta con un número suficiente de prácticas externas formativas y de calidad para dar respuesta a la demanda que realizan las universidades y la Formación Profesional.

De hecho, hay dificultades para encontrar prácticas externas formativas y de calidad y, por ello, es imprescindible incrementar el número de entidades colaboradoras (administraciones públicas, empresas y entidades del tercer sector) que estén dispuestas a ofertar prácticas externas donde su colaboración es crítica.

Así es la primera ley que regula la inteligencia artificial

El Parlamento Europeo ha dado hoy luz verde a la Ley de Inteligencia Artificial, que pretende ser el primer cuerpo normativo en el mundo sobre esta materia. El texto impone límites específicos a sistemas como ChatGPT, cuyos desarrolladores estarán obligados a "identificar, reducir y mitigar los riesgos para la salud, la seguridad y los derechos fundamentales".

REDACCIÓN Miércoles, 14 de junio de 2023

El Parlamento Europeo ha dado hoy luz verde a la Ley de Inteligencia Artificial (IA) con una amplia mayoría: 499 votos a favor, 28 en contra y 93 abstenciones. Comienzan ahora las negociaciones con los Estados miembros para elaborar el texto definitivo, que previsiblemente entrará en vigor antes de 2026. La normativa deberá garantizar que la IA desarrollada y utilizada en Europa se ajuste plenamente a sus derechos y valores, respetando requisitos como la supervisión humana, la seguridad, la privacidad, la transparencia, la no discriminación o el bienestar social y medioambiental.

La ley fija así una serie de obligaciones a los proveedores de herramientas basadas en IA en función del nivel de riesgo que pueda presentar. Los sistemas que ponen en peligro la seguridad de las personas, como los utilizados para clasificar a partir del comportamiento o las características personales, quedarían totalmente prohibidos.

Prácticas prohibidas

Los eurodiputados han ampliado la lista de prácticas prohibidas propuesta por la Comisión, añadiendo otras que se refieren a los usos intrusivos y discriminatorios, como por ejemplo:

- Los sistemas de identificación biométrica remota, en tiempo real o no, en espacios públicos.
- Los sistemas de categorización biométrica que utilicen ciertas características identitarias (por ejemplo, el género, la raza, la etnia, el estatus de ciudadanía, la religión o la orientación política).
- Los sistemas policiales predictivos (basados en la elaboración de perfiles, la ubicación o el historial delictivo).
- Los sistemas de reconocimiento de emociones por las fuerzas de seguridad en la gestión de fronteras, los lugares de trabajo o las instituciones de enseñanza.
- El rastreo indiscriminado de imágenes faciales sacadas de internet o de circuitos cerrados de televisión para crear bases de datos de reconocimiento facial (que violan los derechos humanos y el derecho a la intimidad).

La clasificación de las aplicaciones de alto riesgo incluye también los sistemas de IA que puedan afectar significativamente al medio ambiente o a la salud, la seguridad o los derechos fundamentales de las personas. También se han añadido a la lista los sistemas utilizados para influir en los votantes y el resultado de las elecciones, así como en los sistemas de recomendación utilizados por las plataformas de redes sociales (con más de 45 millones de usuarios).

Límites a ChatGPT

Los proveedores de modelos fundacionales tendrán que evaluar y mitigar los posibles riesgos (para la salud, la seguridad, los derechos fundamentales, el medio ambiente, la democracia y el Estado de Derecho) y registrar sus modelos en la base de datos de la UE antes de comercializarlos. Los sistemas de IA generativa basados en esos modelos, como ChatGPT, tendrán que cumplir unos requisitos adicionales de transparencia — identificar el contenido como generado por IA para ayudar, entre otras cosas, a distinguir las falsificaciones de las imágenes auténticas— y estar diseñados de forma que no puedan generar contenido ilegal. Además, deberán publicarse resúmenes detallados de los datos protegidos por derechos de autor que han sido utilizados para su desarrollo.

Para impulsar la innovación y apoyar a las pymes, la ley hace una excepción con los proyectos de investigación y los componentes de IA suministrados con licencias de código abierto. La nueva ley promueve, además, los llamados «espacios controlados de pruebas», entornos reales en los que las empresas pueden probar la inteligencia artificial bajo la supervisión de las autoridades públicas antes de salir al mercado.

La Eurocámara también quiere facilitar a los ciudadanos la presentación de reclamaciones sobre estos sistemas y la obtención de explicaciones sobre decisiones generadas por sistemas de alto riesgo que menoscaban significativamente sus derechos fundamentales. Asimismo, se ha reformado el papel de la Oficina Europea de Inteligencia Artificial, que se encargará de supervisar la forma en que se aplica el código normativo.

Críticas

Pese a que la ley supone un importante avance en la regulación de la materia, hay lagunas que han sido criticadas desde algunos sectores. «Lamentamos que el Parlamento haya mantenido la decisión de otorgar



mucha discrecionalidad a las empresas para decidir si su sistema de IA se considera de alto riesgo o no y así escapar de las principales obligaciones del reglamento», critica Anabel Arias, experta en derechos digitales de la Federación de Consumidores y Usuarios (CECU). «Pedimos al Gobierno de España que, en su presidencia del Consejo de la UE, se proponga conseguir el texto que mejor proteja los derechos fundamentales de las personas», añade.

Desde esta organización censuran que «el Parlamento ha debilitado la clasificación de sistemas de alto riesgo al dar a los desarrolladores demasiada discreción para decidir si su sistema se considera de alto riesgo o no». También lamentan que «los principios de transparencia y equidad son solo voluntarios, lo que limitará su utilidad». Además, advierten, «no se prohíbe el reconocimiento de emociones cuando se usa en las personas consumidoras, lo que puede conducir a graves intrusiones en la privacidad y afectar la capacidad de tomar decisiones autónomas».

Más de 20.000 firmas piden impugnar el examen de Matemáticas de la EvAU andaluza

Más de 20.000 personas han apoyado ya una petición creada este miércoles para reclamar que se impugne el examen de Matemáticas de la Prueba de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad (PEvAU) en Andalucía, tras recoger las quejas de alumnos que han denunciado "su extrema dificultad".

EFE Jueves, 15 de junio de 2023

La petición de apoyos se canaliza a través de la web change.org, y cita que se pretende «mediante las firmas de todos los andaluces» demostrar que «no estamos de acuerdo con el examen de Matemáticas II de selectividad de junio de 2022-23», confiando en poder lograr «la impugnación del mismo». Entienden que la impugnación es necesaria «para que un examen no nos arruine todo el esfuerzo dedicado durante nuestra preparación para selectividad».

Las quejas por la dificultad de la prueba comenzaron a reproducirse a media mañana de ayer, aludiendo algunos afectados que el examen contemplaba, entre otras cosas, cuestiones que no han sido estudiadas por ellos o bien pruebas que son exclusivas de cursos universitarios. Entre los firmantes de la petición, un profesor de Estructuras Algebraicas para la Computación asegura no entender la razón «para ponerle un examen tan jodido a los chavales».

En Andalucía son un total de 49.885 estudiantes procedentes de Bachillerato y Formación Profesional de Grado Superior los que se examinan de la PEvAU de este curso, un 3,7% más que las realizadas en el pasado año académico. La nota máxima que se puede alcanzar en esta fase es de diez puntos y la puntuación obtenida, junto con la nota media del expediente de Bachillerato, configuran la nota de acceso que se calculará ponderando el 40 % de la nota de la PEvAU y el 60% de la calificación final de Bachillerato.

“ EL DIARIO de la EDUCACIÓN

¿Qué pasa con la carrera y el estatuto docente? **OPINIÓN**

No puede ser que el desarrollo profesional del profesorado se realice solo verticalmente, sacándolo de su ambiente de trabajo. Convirtiendo además la carrera profesional en una simple aspiración de promoción individual en vez de un desarrollo colectivo y con la finalidad de mejora social y bien común.

Foro de Sevilla. 12 junio 2023

Hace 11 años en el *Manifiesto: Por otra política educativa* decíamos: “La carrera docente es un tema recurrente desde hace varias legislaturas y no se ha llevado nunca a cabo.”

Y durante este tiempo lo hemos ido analizando y reivindicando en diversos textos donde decíamos que los marcos regulatorios sobre la carrera docente suelen estar vinculados a la formación y son mucho más detallados y prescriptivos cuando se trata de regular el ascenso en la carrera docente.

Las condiciones de trabajo y salariales tienen que estar muy reguladas para no dar lugar a conflictos de intereses. Esto hace que la formación permanente se termine regulando de forma credencialista, sin mayor atención a sus contenidos o a los efectos de dicha formación, como ha ocurrido con los sexenios regulados en nuestra legislación, en los que solo se tiene en cuenta el número de horas cursadas. Por ello, nuestra propuesta es no vincular toda la formación permanente a la carrera docente y desarrollar esta sin estimular el credencialismo, solo dirigida a actualizar y mejorar la calidad del trabajo docente.

Y en las 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente del Ministerio de Educación y Formación Profesional de enero del 2022, el concepto de carrera docente aparece en muchas de las propuestas.

Pero seguimos igual. Parece que son de aquellos temas educativos que se han dejado de lado porque se piensa que nunca llegarán, no interesan o que están desfasados. Es uno de los temas del que Fromm diría que forman parte de la locura de la esperanza, o sea, aquellos temas que son deseables siempre, que todo el mundo busca y anhela con deseo, pero que nunca llegan. ¡Hay tantos en la educación!

La actual carrera del docente es plana, o sea con poca promoción y estímulo. Si cualquier docente quiere promocionar o mejorar, lo tiene que hacer fuera de la escuela o el instituto, accediendo a profesiones educativas diferentes a la de dar clases (inspector, profesor de Universidad, asesor psicopedagógico, orientador, asesor en la administración educativa, etc.). La carrera actual no desarrolla a la persona como profesional, ni a la persona como miembro de un centro educativo, puesto que no mejora su situación laboral, el conocimiento profesional, ni las habilidades y actitudes de las y los trabajadores de la escuela.

Sin embargo, existen alternativas y desde hace tiempo. Decíamos que la carrera del profesorado, su desarrollo profesional debería tener dos ejes: vertical y horizontal.

Vertical (lo más usual en las carreras profesionales) es la posibilidad de promocionar hacia puestos de nivel diferente: inspección, asesoramiento externo, administración, Universidad etc. Son cargos que potencian un desarrollo profesional fuera de la escuela. La persona tiene que dejar la práctica para asumir el nuevo cargo, normalmente más retribuido, sin alumnado de primaria o secundaria y con un mayor prestigio social, dentro del prestigio que suelen asignarse a las profesiones educativas.

La promoción horizontal es aquella que permite al profesorado desarrollarse dentro del Sistema Educativo más práctico, o sea dentro de las escuelas e institutos. Únicamente encontramos aquí el cargo de pertenecer al equipo directivo (pasajero y que muchas veces más que un desarrollo se considera un castigo) o pasar de primaria a secundaria.

El desarrollo profesional de una profesora, ponemos, por ejemplo, que, a lo largo de su trayectoria profesional mediante formación, asistencia a congresos, innovaciones, publicaciones, etc., tiene una promoción sin dejar la escuela o instituto. O sea, su estatus debería ser el mismo que aquel o aquella que un día optó por marchar, por salir de la escuela. La promoción horizontal permitiría que se quedaran muchas personas valiosas en las escuelas y ganaría el Sistema Educativo con personas de más calidad.

También, dentro de este sistema promocional horizontal, se encontraría el profesorado de larga trayectoria educativa y solvencia probada, que acompaña a los jóvenes en las primeras prácticas (mentores o mentoras), asumiendo tareas de asesoramiento a centros u otras tareas no directamente relacionadas con la docencia, pero dentro de la escuela.

Una carrera profesional horizontal potencia un mejor desarrollo docente, sobre todo, en aquellos que quieren quedarse en las escuelas y continuar trabajando por la innovación. No puede ser que el desarrollo profesional del profesorado se realice solo verticalmente, sacándolo de su ambiente de trabajo. Convirtiendo además la carrera profesional en una simple aspiración de promoción individual en vez de un desarrollo colectivo y con la finalidad de mejora social y bien común. No obstante, tanto la promoción horizontal como la vertical son compatibles y, por lo tanto, se completan. La carrera docente es, de facto, una interacción entre ambas.

Y repetimos nuestras propuestas que, desde hace años, venimos defendiendo: Un estatuto docente, que debería desarrollar un conjunto de estímulos y desafíos que construyan un entorno personal y profesional que sea atractivo para quien se interese por la educación y se plantee como reto su desarrollo profesional.

Para ello hay que partir de nuevas políticas educativas, con acuerdos flexibles (no demasiado tasados), de tal forma que no conviertan el desarrollo profesional en tareas burocráticas y poco ilusionantes. Ha de propiciar la confianza en los y las docentes y en su trabajo, y dotarles de una mayor autonomía, una mejor formación y un mayor apoyo institucional y de recursos y medios para el desarrollo de su trabajo.

Algunos de los componentes que se deberían fomentar y se deberían tener en cuenta en esta carrera profesional serían:

- Desarrollo de su experiencia profesional.
- Elaboración y/o participación en proyectos de investigación e innovación, en su desarrollo y puesta en marcha.
- Identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan soluciones.
- Participación en el diseño y desarrollo curricular estatal y autonómico, en el de los centros educativos, así como en la construcción de materiales escolares.
- Compromiso y participación en proyectos de desarrollo comunitario.
- Planes de mejora profesional y experimentación de propuestas de innovación.
- Sistemas de mentoría en el acompañamiento del profesorado novel y en formación.



- Participación e intercambio con otros centros nacionales e internaciones de experiencias docentes y pedagógicas.
- Formación permanente dentro de su horario lectivo.

Una mejora de la docencia requiere la regulación de las condiciones de trabajo del profesorado que permita el establecimiento de ratios, grupos, horas de clase, reducciones horarias y condiciones generales de trabajo y la formación del profesorado, los derechos que le asisten en la formación permanente y los incentivos profesionales (como por ejemplo años sabáticos de formación).

Se deben establecer con claridad las obligaciones y derechos del profesorado clarificando su papel como educadores y educadoras. No se puede seguir intentando considerar exclusivamente como trabajo docente las horas directas con el alumnado en la clase, sino incluir las tareas externas, la colaboración entre el profesorado, la tutela del alumnado en formación o novel, la preparación de clases, la formación y todas las tareas que formen parte de la docencia.

El reconocimiento del trabajo del profesorado es independiente de las políticas de ascenso de un cuerpo a otro, pues este mecanismo de promoción tiene otros alicientes y otras motivaciones.

Con la creación de un cuerpo único de profesorado se evitaría en parte este ascenso vertical en el sistema educativo. Un nuevo sistema de formación inicial que garantizase una formación equivalente y en parte común para todo el profesorado sería la antesala de este cuerpo único.

Los puestos de trabajo docente han de mantener el contacto con el aula en cualquiera de sus formatos y variedades. Se suelen remunerar los puestos de trabajo que ocupan (direcciones, mentorización, etc.) y no a las personas y las actividades que éstas desarrollan.

La carrera y el Estatuto profesional docente visto como parte importante del desarrollo profesional del profesorado es necesario, aunque parezca un tema olvidado en cada legislatura. Tenemos que volver a plantearlo en los debates y en las reivindicaciones políticas y educativas.

La utopía de educar sin miedo **OPINIÓN**

Albano De Alonso Paz. 13/06/2023

El miedo y la inseguridad han llevado al ser humano a lo largo de la historia a la pérdida de horizontes vitales, a la asfixia de libertades creativas y también al escape; eso fue lo que ocurrió, por ejemplo, con los artistas del exilio de la posguerra española, o con los de la Generación Perdida, ese grupo de escritores norteamericanos que, tras la Gran Depresión, tuvo que marchar a París en busca de un sentido que diera aliento a su existencia literaria.

En la tragedia griega clásica se exploró también el miedo de diferentes formas. Este subgénero teatral ofrecía un universo coral de construcciones culturales sobre valores, sentimientos, debilidades y fortalezas que han prevalecido en el ser humano desde tiempos inmemoriales. En una de esas obras, *Edipo Rey*, de Sófocles, dice el corifeo lo siguiente en un momento: «Para quien tiene miedo, todo son ruidos».

Ese miedo a veces transformado en ruido, pero también en duda o en inacción, ha marcado el devenir de muchas manifestaciones socioculturales plasmadas en el arte a través de diferentes formas. Es la misma duda que removió la conciencia de Hamlet en la obra teatral de Shakespeare del mismo nombre, o la que atizó con remordimientos a Raskolnikov en la novela *Crimen y castigo*, de Fiódor Dostoyevski.

En ese miedo viven muchos docentes que necesitan ocultar sus identidades en las redes sociales para poder sentirse cómodos de manifestar libremente su opinión sobre cualquier materia. Y lo que es peor, en ese temor se ha instalado el profesorado también en las aulas ante el presumible riesgo de que el alumnado perciba que ideología y política se entremezclan en sus clases y, por lo tanto, que se los tache de adoctrinar.

Dice el protagonista de *Alguien voló sobre el nido del cuco* (1962), de Ken Kesey, en un momento de la novela: «Nadie se queja de la niebla. Ahora ya sé por qué: aunque resulte molesta, permite hundirse en ella y sentirse seguro». En esa niebla del anonimato o la creación de identidades para moverse en determinados medios, el docente se siente seguro ya que permite levantar un muro con su actividad profesional, muro que, paradójicamente, le permite hablar con menos ataduras sobre su propia profesión.

Sin embargo, en el aula esa frontera se diluye y el docente se manifiesta como sujeto, con todo lo que ello implica, con la certeza de que, desde que pisamos un aula, la plena objetividad es imposible, ya que una clase es una relación educativa entre personas que interaccionan según sus conocimientos, vivencias y sesgos. Sin embargo, lo vemos una y otra vez: el desarrollo de una sesión, que tendría que encuadrarse en el principio de la libre creación y transmisión de mensajes educativos, con las construcciones culturales e identitarias del profesional puestas sobre la mesa, es el empeño continuo del docente en ser lo más "objetivo" posible a la hora de desarrollar el currículo de su materia, ya que es su profesión, su trabajo.

Pero eso es imposible, porque no hay educación sin política y ningún acto social humano está desprovisto de ideología. Que el miedo atenace a un profesional de la educación en el desempeño de su labor es algo preocupante, sobre todo porque merma la calidad de su trabajo. Esa perspectiva inmovilizadora o tendente a la

tibieza que amedrenta desde fuera es la misma que ha intentado desvestir de matices políticos al mundo de la cultura, del arte y la de la literatura, lo cual ha conducido al estudiante a una visión parcial, empobrecida y sesgada de las manifestaciones del ser humano, como si detrás de una obra no hubiese ningún tipo de posición ideológica.

Pero no, las culturas no son tibias ni se mueven en una escala de grises; es la perpetuación de determinadas formas de contar las cosas la que aleja las creaciones de la tintura que las impregnó y que las definió en su momento de gestación, en un contexto determinado; así, ese miedo a contar otros relatos, otras historias ocultas, empobrece las perspectivas con las que llegan dichos saberes al alumnado. Sin embargo, la actividad educativa es un instrumento social clave para garantizar la efectiva vivencia del pluralismo y la diversidad en la sociedad, para que aprendan a respetarla como un valor en un contexto, más allá de esos saberes tradicionales y estrictamente técnicos, muchas veces desarrollados de forma totalmente abstracta. Es en ese marco donde es clave la posición profesional del docente: es ahí donde tenemos que perder el miedo.

Hablar de progreso, de democracia, de libertades, de feminismo, de ecología, de represión de memoria histórica, de derechos humanos, de igualdad y de discriminación, no es adoctrinar: es darle cumplimiento a muchos de los principios que vertebran nuestra sociedad a través de sus leyes (también educativas). Además, estos forman parte de una manera u otra de los objetivos de las etapas educativas en las que damos clase, siempre desde el respeto a un espacio ético común que tiene que ser compartido desde el talante constructivo en un país avanzado.

Por ello, y aunque los tiempos que se avecinan son poco alentadores, no sólo no debemos tener miedo a abordarlos desde una visión abierta y respetuosa dentro de un aula, sino que es nuestro papel hacerlo, como garantes de la protección de la educación como pilar para el desarrollo y la cohesión social. Es así, además, como tendremos más posibilidades de captar el interés de nuestro alumnado, de hacer que los conocimientos se conviertan en sus aprendizajes y de despertar en ellos conciencia crítica sobre su mundo, el que nos ha tocado vivir: una perspectiva crítica sobre los problemas y desafíos que nos rodean enfocada desde el aula, un nivelador social y uno de los principales espacios de libertad consustancial a la convivencia constitucional.

Si el docente, en su libertad de cátedra y a la hora de enfocar metodológicamente estos aspectos desde el rigor y bajo su criterio profesional, se siente coartado y limitado, se estará cometiendo una injusticia no solo con su papel como profesional, sino con sus estudiantes: estos se verán privados de una oportunidad insustituible para acercarse desde un enfoque educativo a realidades latentes o emergentes que difícilmente tendrán la oportunidad de abordar en su vida social fuera del ámbito escolar, desde una perspectiva académica. Y todo ello mientras seguimos pensando y soñando con la utopía de educar sin temor, en medio de una sociedad con un marco legal abierto, respetuoso y democrático, sí, pero que deambula con diferentes amenazas ante las que no podemos permanecer impasibles, ante la sombra del miedo atrozante.

Educación presenta 44 medidas para acabar con el abandono temprano junto a la OCDE y la Comisión Europea

Después de un trabajo de tres años entre la Comisión Europa, la OCDE y el Ministerio de Educación y FP se acaba de presentar un informe con las propuestas para un plan de acción contra el abandono escolar temprano que se apoya en cinco puntos clave con diferentes actuaciones.

Pablo Gutiérrez de Álamo. 13/06/2023

Alerta de **spoiler**: no hay ninguna referencia a la revisión de las ratios de alumnos por aula o alumnos por profesor en las 67 páginas de documento con el que se cierra una colaboración de tres años entre las tres instituciones supranacionales y nacional cuyo objetivo es plantear un plan de acción para rebajar el abandono temprano (AET) hasta el objetivo europeo del 9 % para 2030. España está ahora en el 13,9 %.

La primera de las recomendaciones que hace el documento presentado por la OCDE, la Comisión Europea y el Ministerio es la creación de un índice de vulnerabilidad escolar, igual para todo el país y que sirviera para “identificar y asignar recursos a los centros educativos”, reza el texto. El índice podría tener un componente igual para todos los territorios y otro que puedan manejar las comunidades autónomas según sus necesidades.

El plan de acción sugiere la posibilidad de realizar importantes reformas en la manera en la que el profesorado no solo es seleccionado para realizar los estudios conducentes a la profesión, sino también en su acceso a la función pública docente.

El papel del profesorado

Los autores del texto, según la información que han recogido después de hacer encuestas y grupos de discusión con diferentes actores del sistema educativo, han llegado a la conclusión de que es necesario revisar los procesos de contratación y selección de aspirantes para que puedan garantizarse sus habilidades y competencias en relación a la gestión de la diversidad.

Esto se concretaría en la reforma de los criterios de entrada a los estudios de educación, “siguiendo los ejemplos de Países Bajos y Finlandia”, para que tuvieran en cuenta “las competencias socioemocionales” y así se reflejara “mejor la compleja naturaleza del ejercicio de la docencia”, explica el texto.



De igual manera propone cambiar el acceso a la profesión para que las oposiciones dieran más peso a “la motivación, las habilidades socioemocionales y la actitud de los futuros docentes”. Elena Arnal, una de las firmantes del texto y encargada de su presentación también ha hablado de la necesidad de que el prácticum tuviera más importancia y peso a la hora de acceder a la profesión y a la necesidad de una mejora de la formación, “sobre todo de los tutores”, para poder ser capaces de hacer una identificación temprana del alumnado que se encuentre en riesgo de abandono temprano.

El documento apunta también a la posibilidad de incentivar de alguna manera al profesorado que trabajase en los centros que se detecte que tienen necesidades con “el pago de retribuciones y la contratación de profesores sustitutos”.

También se señala a las direcciones escolares y se pide que se revisen los criterios de contratación de las y los directores para que tengan más liderazgo educativo, “capacidad de innovación y conocimiento de los procesos administrativos y presupuestarios”, ha explicado Arnal. Otro de los factores para mejorar las direcciones pasaría por aumentar las retribuciones (“hacer un esfuerzo por mejorar el atractivo de los salarios”, dice el texto) para que estas no afecten “negativamente a la oferta de candidatos y en la creación de una plantilla de liderazgo escolar de calidad”.

En lo relativo al personal, también se pone el acento en “la cantidad y calidad de los profesionales especializados” que trabajan en centros educativos como trabajadores sociales, orientadores o psicólogos escolares. En este sentido se habla de lo que podría llamarse un mapeo de estos perfiles para conocer dónde están trabajando y estudiar la manera de mejorar la distribución por el territorio para mejorar su reparto a lo largo de la red de centros.

Índice de vulnerabilidad

Volviendo al inicio del plan propuesto, se hace necesario tener una base de datos homogénea de la que salga un índice de vulnerabilidad de centros educativos. Un índice con una parte común (para poder ser comparada con todo el país) y otra variable en función de las realidades autonómicas. Como insistiera Elena Arnal en la presentación, los centros educativos ya poseen una gran cantidad de información sobre la situación personal y social de su alumnado y habría que estudiar la manera de compartir esa información, siempre dentro de la protección de los datos personales.

Este índice tendría que actualizarse y suponer, en cualquier caso, la puesta en marcha de medidas concretas en los centros que se encontrasen en peores circunstancias. Todo ello con el objetivo primordial de la bajada del abandono escolar temprano. Gracias a la creación de este índice sería posible, entienden sus autores, crear un “marco regulatorio para el reparto de recursos educativos. Más recursos para los centros en peores circunstancias”, explicaba Arnal.

También se entiende como necesario unificar las definiciones de absentismo escolar, de alumnado con necesidades especiales de apoyo educativo y de alumnado con necesidades educativas especiales, puesto que hay divergencias entre las comunidades autónomas. Una vez unificados podrían utilizarse en el índice de vulnerabilidad.

Apoyo al alumnado

La tercera recomendación tiene que ver con las acciones encaminadas a apoyar al alumnado. Entre estas medidas estaría la de dotar con subvenciones a los centros vulnerables para que puedan realizar medidas de apoyo. También ponen la mirada en la disminución de la repetición como factor que influye en el AET, por lo que defienden otras maneras de evaluar y calificar para evitar esta repetición.

La “cultura de la repetición”, que se ha señalado en varias ocasiones en la presentación, efectivamente, está en el punto de mira. Se propone la puesta en marcha de una campaña de comunicación para concienciar de los riesgos e inconvenientes sociales y personales que trae aparejada la repetición.

En este sentido también se habla de la necesidad de revisar la política de elección de centro tanto en la pública como en la concertada para que el alumnado vulnerable estuviera equilibradamente repartido en ambas redes. Tal vez con reservas de plaza o con sistemas de sorteo para la asignación de plaza en los centros en los que haya una alta demanda. Es “preciso limitar la capacidad de los centros públicos y concertados para seleccionar a los alumnos”. También que se tenga en cuenta la matrícula viva y la posibilidad de que haya oficinas en las localidades para que las familias obtengan la información necesaria para pedir plazas.

En este apartado también se apunta al refuerzo de la orientación educativa y profesional en los centros educativos. De nuevo se habla de subvenciones a los centros vulnerables que se podrían usar para garantizar tener personal suficiente en función de sus necesidades.

Al mismo tiempo se apunta a la posibilidad de incluir asignaturas en la ESO relacionadas con el trabajo, algunas posibles estancias en empresa o acciones similares para que chicas y chicos tuvieran una información más cercada del mundo laboral.

Flexibilidad curricular

El informe felicita, de alguna manera, por el hecho de que la Lomloe suponga una mayor flexibilidad curricular que pueda ayudar al alumnado a conseguir sus objetivos educativos. Señala la ventaja del aprendizaje competencial como una clave para responder a las diferentes necesidades del alumnado.

También se ve un punto importante la nueva ley de FP. Se alienta a que se desarrolle una campaña nacional de concienciación sobre la calidad y pertinencia de estos estudios. De la misma manera se propone la puesta en marcha de incentivos fiscales para animar a las empresas a participar, aumentar la flexibilidad en el grado medio y a que se anime al estudiantado que ha abandonado a buscar escuelas de segunda oportunidad o centros de educación de personas adultas para retomar los estudios.

Intercambio de datos

Dado el trabajo conjunto que se ha venido realizando en los últimos años entre los organismos internacionales, el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, se pone sobre la mesa la necesidad de que estos dos últimos continúen con la colaboración e intercambio de información.

También se ve la necesidad de apostar por la evaluación de las políticas educativas que se ponen en marcha. Una iniciativa poco común en España. Compartir conocimientos y buenas prácticas entre administraciones de diferentes niveles en relación a autoevaluación y sobre evaluaciones externas para que se pueda garantizar la eficacia de las diferentes medidas llevadas a cabo.

El documento habla de la posibilidad de que la inspección educativa realice ciertos trabajos de supervisión en los centros dentro del índice de vulnerabilidad para detectar problemas y buenas prácticas que tener en cuenta en su caso.

Sobre la evaluación de políticas, el documento explicita que: "Deberían promoverse sistemáticamente las evaluaciones previas o la realización de estudios piloto para valorar soluciones y posibles modificaciones antes de decidir sobre su implantación".

También se habla de seguimientos longitudinales de los alumnos en riesgo de abandono desde la educación primaria hasta la ESO para poder responder cuestiones importantes como cuándo abandonan o qué factores influyen en esta situación.

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Pendientes OPINIÓN

«Pendientes estamos de las próximas elecciones generales. Y pendientes han quedado leyes, decretos e iniciativas en educación a la espera de los resultados. Pendientes de que el Gobierno que salga de las urnas las revitalice o las archive. Al tiempo»

Jesús Jiménez. 08-06-2023

La convocatoria de las elecciones generales de finales de julio ha dejado con el pie cambiado a casi todos. A los ministerios y organismos estatales, obligados a paralizar «casi» toda su producción normativa. A las comunidades, que seguramente estarán a la espera del color del próximo Gobierno antes de tomar algunas medidas de desarrollo de las leyes y decretos básicos en su propio territorio. Bien es cierto que, en cierta medida, aspectos tan sustanciales como la escolarización del alumnado o la definición de plantillas del profesorado debieran estar ya resueltas; normalmente, cada curso se prepara en la primavera anterior, pero las elecciones autonómicas de mayo han podido distorsionar los calendarios.

Ha quedado paralizado el cambio de «disminuidos» por «discapacitados» en el artículo 49 de la Constitución, una iniciativa que se viene reclamando desde hace mucho tiempo y se acordó ya hace varios años, entre otras razones para adaptarlo a la Convención sobre derechos de las personas con discapacidad (ONU, 2006), y que ha ido dando tumbos por sede parlamentaria. ¿Quién lo entiende?

Queda en dique seco el Proyecto de Ley de las Enseñanzas Artísticas, que llegó al Congreso por vía de urgencia después de muchos tira y afloja con las universidades y colectivos de centros donde se imparten esas enseñanzas. ¿Qué dirá y hará ahora el sector artístico?

No se paraliza la Ley de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aprobada hace poco más de un año, puesto que en abril se publicó en el BOE el decreto del calendario de implantación. Sin embargo, todavía no ha visto la luz en el boletín oficial el decreto de ordenación del sistema de FP, lo que pone contra las cuerdas el calendario inicialmente previsto para que esa trascendente ley comience en septiembre a implantarse con garantías en todas las comunidades autónomas. ¿Avanzará una FP dual con calidad contrastada?

Otro tanto puede suceder con la Ley Orgánica del Sistema Universitario (LOSU). Aunque «curiosamente» una parte del cambio anunciado en la universidad española se anticipó con un decreto sobre ordenación de las



enseñanzas universitarias y aseguramiento de su calidad (RD 822/2021), todavía quedan muchos puntos por desarrollar. La gobernanza de las universidades y la financiación de las públicas, por ejemplo, o la concreción final de las pruebas de acceso a los estudios universitarios una vez se ha retrasado la nueva EVAU. ¿Cómo encajará todo con la autonomía universitaria?

En el aire están tres complejos temas insertos en la actual reforma educativa y que requieren amplios acuerdos entre administraciones (central, autonómica, universitaria) y con diferentes sectores (sindicatos, patronales) de la comunidad educativa. Uno, el establecimiento de los requisitos mínimos de los centros de infantil, primaria y secundaria, un proyecto de decreto atascado durante casi un año que debería estar aprobado cuanto antes para clarificar y ordenar la red actual, sobre todo el variopinto sector del primer ciclo (0-3) de infantil. Dos, la determinación del coste del puesto escolar en las diferentes etapas educativas, con la traslación consiguiente a los módulos de los conciertos y las actividades extraescolares y servicios educativos. Y tres, la reforma de la profesión docente, documento con veinticuatro propuestas de mejora en asuntos tan sustanciales como la formación inicial y permanente, el acceso, las especialidades y el desarrollo de la profesión. ¿Se frenará el despliegue de la LOMLOE?

Y varados han quedado en sede parlamentaria leyes y decretos básicos con conexiones, de mayor o menor intensidad, con el sistema educativo. Por ejemplo, el nuevo Estatuto Básico del Empleado Público, que podría abrir la puerta al tantas veces anunciado como aparcado Estatuto del profesorado. O la Ley de Familias, con repercusión en la conciliación laboral y escolar. O la Ley de Salud Mental. O el Estatuto del Becario.

Después de las elecciones de finales de julio tendrán que ponerse en marcha normativas ahora aparcadas. Hay asuntos que no pueden esperar mucho más. Gobiérne quien gobierne. Salvo que el ganador quisiera «volver a empezar» y meternos de nuevo en la rueda de Penélope: tejer y destejer permanentemente a la espera de un pacto que nunca llega. Como tantas otras veces ha sucedido en la historia de la educación española.

Semana verde europea: propuestas para una educación más concienciada con el medioambiente

El desarrollo sostenible y la creación de una conciencia medioambiental empieza por los colegios: estos proyectos trabajan en esta dirección

Loreto Cebrián Cezón. 09-06-2023

La Semana Verde Europea se celebra del 3 al 11 de junio, con el lema Consiguiendo un mundo neto cero y está impulsada y coordinada por la Dirección General de Medio Ambiente de la Comisión Europea. La educación verde es un eje vertebral de las políticas europeas. La formación de una población consciente, comprometida y motivada para trabajar en la búsqueda de soluciones y prevenir nuevos problemas ambientales es un objetivo clave de la Comisión Europea, que lanza esta iniciativa para avanzar en esta dirección. Desde la Carta de Belgrado de 1975, la educación ambiental ha sido promovida por diferentes entidades e instituciones, no solo en la infancia y adolescencia, sino también en adultos. La educación para la sostenibilidad juega un papel fundamental en el fomento de cambios de comportamiento hacia prácticas más razonables, y la concienciación en las aulas es esencial para construir un futuro sostenible.

Pero, ¿en qué consiste exactamente la educación verde? Es aquella que busca cambiar la forma en que se concibe el aprendizaje, los resultados, la pedagogía, los entornos educativos y la evaluación. Implica comprender los desafíos ambientales y sociales para que los estudiantes puedan tomar decisiones informadas en su vida diaria, como reducir el consumo de energía, reciclar y utilizar transporte sostenible. Las escuelas enfrentan el reto de crear conciencia, promover cambios de comportamiento, desarrollar capacidades, contribuir al desarrollo sostenible y fomentar la participación ciudadana, todo ello con el objetivo de lograr un modelo eco en la sociedad.

Según Mónica Domínguez García, directora general de Evaluación y Cooperación Territorial, la educación es una herramienta de transformación social cuyo papel fundamental es generar cambios y guiar la acción personal y colectiva: «La educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía mundial, alineándose con los objetivos de la Agenda 2030, orienta hacia la justicia y la equidad fortaleciendo los compromisos con la humanidad y la naturaleza. Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad es esencial para contribuir a la transición ecológica y la sostenibilidad ambiental, social y económica».

«La implementación de la educación ambiental requiere de metodologías activas y participativas que promuevan estrategias pedagógicas emancipadoras, como el pensamiento crítico reflexivo, el pensamiento sistémico, el aprendizaje interdisciplinario, el pensamiento de futuro, el aprendizaje basado en el lugar, el aprendizaje transformador, el aprendizaje para la acción y el aprendizaje participativo. Estas estrategias permiten a los jóvenes desarrollar las capacidades necesarias para comprender los retos globales interconectados a los que nos enfrentamos, incluyendo la crisis climática, la degradación del medio ambiente y la pérdida de biodiversidad», asegura Rodríguez García.

Estos aspectos son fundamentales para abordar los desafíos actuales y construir un futuro sostenible para las generaciones venideras.

Educación Ambiental en la Laguna de El Hito

Un caso destacado es la celebración de unas jornadas de educación ambiental en la laguna de El Hito, con motivo del 30 aniversario de la creación de la Red Natura 2000. La Fundación Global Nature, el Ayuntamiento de El Hito y el Colegio Rural Agrupado San José de Calasanz se unieron para poner en valor el patrimonio natural de la laguna, sita en el municipio, y concienciar a los niños sobre la importancia de la conservación. Los estudiantes participaron en talleres de apicultura e insectos, visitaron el paraje y disfrutaron de un teatro de títeres especial. Esta experiencia permitió a los niños conocer de cerca la riqueza natural de su entorno y comprender la importancia de conservarla.

El famoso titiritero y «tiktokero» de Cuenca, Mario Ezno, participó en los actos de conmemoración de la Red Natura 2000 con un teatro de marionetas creado para la ocasión. Su presencia en el evento permitió a los niños escuchar los valores de la laguna y la importancia de su conservación en boca de uno de sus ídolos. La alcaldesa de El Hito, Yolanda Rozalén, afirmó: «No se puede conservar lo que no se conoce. Desde su más tierna infancia, los niños están oyendo hablar de los beneficios de la laguna y la riqueza de la Red Natura 2000».

El proyecto LIFE para la ampliación y restauración de la laguna de El Hito cuenta con un amplio programa de sensibilización en la provincia de Cuenca para los próximos dos años, en el que se prestará especial atención a los pueblos del entorno de la laguna. Se reconoce que los niños de El Hito, Montalbo, Villarejo de Fuentes, Palomares y Huerta de la Obispalía no son solo grandes aliados de la naturaleza, sino también los ciudadanos que tendrán que decir cuál será el modelo de desarrollo y de conservación de la laguna en un futuro.

La Laguna de El Hito es un espacio protegido de la Red Natura 2000, el principal instrumento de conservación y protección de la naturaleza en la Unión Europea. La Red Natura 2000 cuenta con más de 27,000 espacios protegidos, de los cuales 1,800 se ubican en España, siendo el país que más superficie aporta a esta red. Las zonas esteparias y el humedal salino de El Hito es uno de los espacios que forma parte de la Red Natura 2000. Constituye un oasis de extraordinaria biodiversidad, con valiosos endemismos y formaciones vegetales muy amenazadas. Para frenar el retroceso que ha sufrido en los últimos años, se están llevando a cabo acciones de restauración y conservación de la laguna de El Hito a través del proyecto LIFE.

Aulas Verdes en Sevilla

En la ciudad de Sevilla, catorce centros docentes se han sumado al proyecto Aulas Verdes Abiertas, impulsado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. Esta iniciativa busca transformar los espacios exteriores de los colegios e institutos en entornos de aprendizaje más sostenibles y saludables para los estudiantes.

El proyecto se enfoca en aspectos como la eficiencia energética, el consumo de materiales, el transporte del alumnado, la calidad del aire y del agua, y la gestión de residuos. Se promueven prácticas como el transporte sostenible, los juegos colaborativos en los recreos y una alimentación saludable con productos locales y ecológicos. El objetivo es que los centros educativos se conviertan en ejemplos de sostenibilidad y promuevan la concienciación ambiental entre los estudiantes.

La educación verde es esencial para formar a las nuevas generaciones en la adopción de prácticas sostenibles y crear conciencia sobre la importancia de preservar nuestro planeta. Los casos de éxito mencionados demuestran que es posible implementar la educación ambiental de manera efectiva y que los estudiantes pueden convertirse en agentes de cambio hacia un futuro más sostenible.

La concienciación medioambiental no solo forma ciudadanos responsables, sino que también contribuye al desarrollo sostenible y promueve un estilo de vida más respetuoso con el medio ambiente. Es fundamental que las autoridades educativas y los docentes se comprometan en la implementación de metodologías activas y participativas que fomenten el pensamiento crítico, el aprendizaje para la acción y la participación ciudadana.

Todos tenemos la responsabilidad de adquirir conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y compromiso para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas ambientales existentes y prevenir los nuevos. Juntos, podemos construir un futuro sostenible para las generaciones venideras.