

ÍNDICE

[Junta y sindicatos aprueban mejoras en permisos y condiciones laborales del profesorado](#) DIARIODIGITAL. com

[Comedores en todas las etapas educativas y más ejercicio físico: el Plan de Sánchez contra la obesidad infantil](#) ABC

[Nadia Calviño apoya en Santiago la Formación Profesional Dual](#) EL CORREO GALLEGO

[Cinco posibles cambios en la Selectividad y los obstáculos que se encuentran](#) EL PAÍS

[El profesorado extremeño volverá a las 18 horas lectivas el próximo curso](#) EL DIARIO de Extremadura

[Jardinería, una nueva asignatura para llenar de vida la tierra baldía de los colegios y unir al alumnado](#) EL PAÍS

[‘Adoctrinamiento’ en las aulas, la última batalla cultu-judicial de Ayuso](#) THE HUFFINGTONPOST

[Editores de libros de texto: “No es sensato estar cambiando la ley educativa cada poco tiempo”](#) EUROPA PRESS

[Bachillerato general, la ocurrencia de Educación que ha fracasado antes de su implantación](#) EL DEBATE

[Energía y agua, la familia profesional con mayor inserción laboral en la FP gallega](#) EL CORREO GALLEGO

[Titulado en bachillerato a los 87 años: “No he sido un gran estudiante, pero he sido muy feliz en la escuela”](#) EL PAÍS

[Expertos de la comunidad educativa destacan el papel “clave” de la universidad en la reforma de la profesión docente](#) EUROPA PRESS

[La FP, de ‘patito feo’ del sistema educativo a salvavidas de la economía española](#) EL DEBATE

[El imparable avance del primer ciclo de infantil, de cero a dos años, en los colegios públicos: “El inicio fue terrible, y ahora es un gusto”](#) EL PAÍS

[El Gobierno defiende que la perspectiva de género es “clave” en los currículos para adaptarse a la evolución de la sociedad](#) EUROPA PRESS

[Madrid recomienda a los colegios mantener los libros de texto vigentes para el curso que viene](#) EL MUNDO

[Casi la mitad de alumnos de FP de Grado medio estudia Grado Superior el año después de graduarse, según Educación](#) EUROPA PRESS

[Educación amplía en 50 los ciclos de FP y en 33 los cursos de especialización](#) LA VOZ DE GALICIA

[¿Cómo proteger a los alumnos de la ola de calor dentro del aula? 31 grados a las diez de la mañana](#) EL PAÍS

[Celaá, autora de la ley que degrada el esfuerzo educativo, se escandaliza de «qué mal está la enseñanza de Historia»](#) EL DEBATE

[Extremadura y Castilla-La Mancha plantean redefinir la actividad lectiva de colegios ante la ola de calor](#) EUROPA PRESS

[La Autónoma de Barcelona, Navarra, la Autónoma de Madrid y la Pompeu Fabra, las universidades con mejor rendimiento.](#) EL MUNDO

[Alegoría avanza que presentará en julio la nueva EBAU que será “algo más homogénea”](#) EUROPA PRESS

[Las universitarias desertan del grado de Matemáticas ahora que tiene pleno empleo. ¿Por qué?](#) EL PAÍS

[Educación modifica el inicio de curso y será el 12 de septiembre](#) LEVANTE de Valencia

[CCOO reclama un plan nacional para adaptar los colegios, que deben estar entre 17 y 27 grados, a las altas temperaturas](#) EUROPA PRESS

[Las primeras notas de la Selectividad 2022: del 93% de aprobados en Murcia y el 94,5% en Madrid, al éxito casi total en La Rioja](#) EL PAÍS

[¿Afecta la educación bilingüe al desarrollo de la lengua materna?](#) THE CONVERSATION

[Cómo afrontar el aumento de casos de conducta antisocial en adolescentes](#) THE CONVERSATION

[“La profesión de maestro necesita un componente vocacional que las universidades no saben detectar”](#) MAGISTERIO

[García-Page pide modificar los criterios de corrección de Matemáticas II en la EvAU](#) MAGISTERIO

[La Plataforma a favor de la Escuela Pública Vasca califica el pacto educativo como “un jarro de agua fría”](#) MAGISTERIO

[Marta Muñoz: «No se puede hablar de inclusión educativa sin contemplar a los intérpretes de lengua de signos»](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Save the Children propone una ayuda universal de 100 euros para apoyar a la crianza](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Andalucía: un sistema educativo a la espera de despegue](#) EL DIARIO DE LA EDUCACIÓN

[Marc Prensky: «La educación ya se ha vuelto obsoleta»](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

[¿Adoctrinan los libros de texto?](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

[Las prácticas de la FP abren la puerta al mercado laboral](#) CUADERNOS DE PEDAGOGÍA / ESCUELA

Junta y sindicatos aprueban mejoras en permisos y condiciones laborales del profesorado

Los docentes extremeños podrán estar un curso de permiso cobrando el 84% de su nómina ese año y los cuatro anteriores.

09 junio 2022

La consejera de Educación y Empleo, Esther Gutiérrez, ha firmado este jueves con las cinco centrales sindicales con representación en la Mesa Sectorial de Educación una importante batería de mejoras en los permisos docentes y, por tanto, en las condiciones laborales del profesorado de la región.

En concreto, a la Mesa Sectorial de Educación, celebrada en Mérida, ha asistido el secretario general de Educación, Francisco Javier Amaya, y tanto la Junta de Extremadura como los sindicatos han concluido la negociación del proyecto de orden de permisos del personal docente.

Así pues, la nueva orden de licencias y permisos docentes actualiza y avanza en el acuerdo alcanzado en 2007 entre la Administración educativa y las organizaciones sindicales, según informa la Junta en una nota de prensa.

De este modo, entre las principales novedades, es destacable que, por primera vez, los y las docentes podrán disfrutar de días de asuntos particulares, siempre que las necesidades del servicio lo permitan y no se altere el normal funcionamiento de los centros educativos. Serán 4 días, de los cuales 3 se podrán usar en periodos lectivos y 1 en días no lectivos.

Además, el profesorado de la región podrá solicitar hasta 3 días lectivos por curso escolar para formación vinculada con su materia y que sea independiente a la que ya se oferta en la Red de Centros de Profesores y Recursos (CPR) de la región.

Otra de las novedades es que los y las docentes podrán solicitar estar un curso escolar de permiso. Este año se podrá disfrutar al quinto año después de que hayan pasado 4 cursos anteriores percibiendo el 84 por ciento de su nómina. El quinto año, que no tendrá funciones docentes, también percibirá ese 84 por ciento de su salario.

“Esto va a mejorar las condiciones laborales de los docentes, va a avanzar en derechos que tienen el resto de empleados públicos de la Junta de Extremadura y, por supuesto, lo vamos a hacer buscando siempre un equilibrio y garantizando el buen funcionamiento y la organización de los centros educativos, que no van a correr ningún peligro en este sentido”, ha resaltado la titular extremeña de Educación.

Además, con este acuerdo, Gutiérrez ha destacado que Extremadura se equipara a lo que ya están aplicando otras comunidades autónomas.

La nueva orden recoge también destacadas mejoras para el profesorado mayor de 55 años. Así, se recuperan dos permisos que, en los últimos años, no han podido concederse a causa de la pandemia y de la situación económica. Se trata de la reducción de la jornada lectiva para docentes mayores de 55 años que lo soliciten y, por otro lado, la recuperación y el afianzamiento de las licencias por estudios. Se retoman en sus dos modalidades: retribuidas y no retribuidas. La última convocatoria de estas licencias fue del curso 2018-2019.

SE MANTIENEN OTROS PERMISOS ACORDADOS EN 2007

También, la orden que se ha acabado de negociar mantiene otros permisos acordados ya para el personal docente en el año 2007.

Se trata de los permisos de hasta 6 días hábiles por fallecimiento o enfermedad grave de un familiar de primer, segundo, o tercer grado, así como el permiso de hasta 2 días naturales por traslado de domicilio, el permiso por enfermedad del propio docente, el permiso por matrimonio o por establecerse como pareja de hecho, de 15 días naturales, y el permiso para concurrir a exámenes finales, o a pruebas selectivas del ámbito público.

A su vez, la nueva orden va a aunar y a recoger otras medidas que se encontraban dispersas en distintas normativas que tienen que ver con las condiciones laborales de los trabajadores públicos.

Así, se recogen en la nueva orden los permisos de lactancia para madres de bebés menores de 12 meses, los permisos por nacimientos prematuros o por menores a su cargo que deban permanecer hospitalizados tras el parto, los permisos para la realización de exámenes prenatales y para las técnicas de preparación al parto, o los permisos para la realización de técnicas de fecundación o de reproducción asistida.

“También hemos aprovechado en esta orden para actualizar al acuerdo de 2007, que era el último que se hizo. Se protege y refuerza a los docentes en circunstancias como es la maternidad, la conciliación de la vida laboral y familiar y a aquellas mujeres víctimas de violencia de género, así como a víctimas del terrorismo”, ha explicado la consejera.

Además de otros permisos y reducciones de jornada que tienen que ver con la conciliación de la vida personal, laboral y familiar, como las reducciones de jornada para atender a hijos e hijas que padezcan enfermedades graves, se contemplan los permisos a asistir a consultas médicas, o para acompañar al médico a hijos e hijas menores de 16 años, o a personas dependientes a su cargo.

También los permisos para asistir a reuniones de coordinación del centro educativo donde reciban atención a menores con discapacidad a su cargo, y se recogen los permisos y reducciones de jornada consolidados para las mujeres víctimas de violencia de género.

“Es un avance en la equiparación al resto de empleados públicos y también con otras comunidades autónomas. Estamos muy contentos con el consenso, por el trabajo y la labor que se ha hecho desde esta Administración con los sindicatos”, ha resumido Esther Gutiérrez.

Cabe destacar que está previsto que estas nuevas medidas, una vez que la orden pase los trámites administrativos habituales y se publique en el Diario Oficial de Extremadura (DOE), ya entren en vigor desde el próximo curso escolar 2022-23, es decir, desde el próximo día 1 de septiembre.



Comedores en todas las etapas educativas y más ejercicio físico: el Plan de Sánchez contra la obesidad infantil

Cuatro de cada diez niños y tres de cada diez adolescentes en España tiene exceso de peso, recuerdan desde el Ejecutivo

N. M./Agencias MADRID :10/06/2022

El presidente del Gobierno, Pedro Sánchez, ha defendido que la obesidad infantil es «un asunto de Estado» debido a las altas tasas de prevalencia de esta enfermedad en niños, por lo que considera que España «tiene un urgente problema que resolver».

Así lo ha resaltado Sánchez durante el acto de presentación del Plan Estratégico Nacional para la Reducción de la Obesidad Infantil, que se ha presentado este viernes en el Polideportivo Juan de la Cierva de Getafe (Madrid). El margen temporal para implantar dicho Plan es hasta 2030 y se basa en 200 medidas, 50 de las cuales tienen prioridad sobre el resto. Entre las líneas estratégicas, la primera es el desarrollo de un ecosistema social promotor de actividad física y deporte.

Aquí dentro se defiende el desarrollo de una ley del Deporte y también el incremento de la actividad física tanto en clase como en las actividades extraescolares. La segunda línea busca desarrollar «un ecosistema social promotor de una alimentación saludable», y aquí se engloban medidas como la oferta de comedor escolar en todas las etapas educativas así como la educación en nutrición y gastronomía.

La tercera línea de acción tiene que ver con el bienestar emocional y el descanso adecuado y contempla medidas como el cuidado de la salud mental en el currículo educativo o la formación sobre rutinas saludables de sueño. La cuarta línea tiene que ver con el refuerzo de los sistemas públicos para promover los estilos de vida saludables. El quinto es garantizar la protección a la salud de la infancia y el sexto y último tiene que ver con un cambio cultural hacia estilos de vida saludables.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), a quien el jefe del Ejecutivo ha agradecido su trabajo contra la obesidad y durante la pandemia de Covid-19, califica la obesidad como una «epidemia global». «Traslada la magnitud de la problemática y la urgencia de poner en marcha medidas para poder atajarlo. Es uno de los factores de riesgo más importantes para la salud humana a nivel mundial», ha detallado Sánchez.

El presidente ha señalado al respecto que la obesidad «se ha convertido en uno de los mayores problema sociales y de salud del siglo XXI», teniendo en cuenta que el número de niños y adolescentes con sobrepeso en el mundo «supera los 340 millones». «En estas últimas dos décadas se ha duplicado. La velocidad en que va en aumento es aún mayor», ha lamentado.

Al hilo, ha recordado que cuatro de cada diez niños y tres de cada diez adolescentes en España tiene exceso de peso. «Esta situación nace de la desigualdad social que sufrimos por desgracia en nuestro país, exacerbada por la crisis financiera, la pandemia o el alza de los precios por la guerra», ha responsabilizado.

Sánchez ha hecho especial hincapié en la relación entre pobreza y obesidad. «Son especialmente altas las tasas en niños que vienen de hogares de renta muy baja, que tienen el doble de posibilidades de sufrir obesidad. La pobreza se refleja en los indicadores de salud», ha indicado.

Igualmente, también se ha referido al género: «Si bien los niños presentan tasas más altas las niñas, la obesidad en niñas y adolescentes se ha duplicado en los últimos 20 años, una tendencia a la que debemos prestar atención».

Por todo ello, Sánchez ha asegurado que el Plan, que tiene como objetivo reducir el exceso de peso en la infancia en un 25 por ciento y en un 40 por ciento la brecha social asociada, pretende «garantizar uno de los derechos más importantes, el de aquellas personas más vulnerables, que necesitan el compromiso de todos».

«Crecer sanos no siempre es fácil. No se trata solo de voluntad de los niños y las familias, que estoy convencido que la tienen, sino que son muchos los obstáculos que pueden llegar a impedir ese objetivo, como no tener acceso a una alimentación saludable, no contar con espacios para jugar o hacer deporte, o algo tan vital como dormir lo necesario por las noches», ha ejemplificado, a lo que ha añadido que »no dormir las horas adecuadas duplica el riesgo de obesidad en los niños«.

Así, el presidente ha remachado que la lucha contra la obesidad infantil «nos incumbe a todos». «No solamente a las familias, sino al conjunto de administraciones. En definitiva, entre todos tenemos que conseguir que los niños y adolescentes tengan las mismas oportunidades de futuro, que sus condiciones de partida no cuenten para lograr una vida plena», ha finalizado.

elCorreoGallego.es

Nadia Calviño apoya en Santiago la Formación Profesional Dual

La vicepresidenta primera conoce en el Politécnico proyectos del alumnado de FP en robótica o madera

REDACCIÓN. 10 de junio de 2022

La vicepresidenta primera del Gobierno y ministra de Asuntos Económicos y para la Transformación Digital, Nadia Calviño, ha visitado este viernes el Centro Integrado de Formación Profesional Politécnico de Santiago de Compostela, donde ha conocido, con la explicación de varios alumnos, diversos proyectos que se realizan en el centro. Calviño ha escuchado con atención a los jóvenes que le han mostrado algunos de sus trabajos, entre ellos, diseños relacionados con la robótica, la madera o la automoción. La vicepresidenta ha querido mostrar así su apoyo, en esta visita a Galicia, a la Formación Profesional Dual, que el Gobierno pretende impulsar a través de la creación de 200.000 plazas de FP entre 2020 y 2024 o con la última modificación del catálogo de estudios.

Esta visita se enmarca en una serie de encuentros que Calviño viene realizando en los últimos tiempos en todo tipo de centros educativos para conocer cómo se trabaja en los centros y para testar las sensibilidades del profesorado y del alumnado y, de este modo, tratar de conocer sus inquietudes respecto a las diferentes modalidades de formación. En el Politécnico de Santiago, Nadia Calviño ha estado acompañada por el delegado del Gobierno en Galicia, José Miñones, el conselleiro de Cultura, Educación, FP e Universidades, Román Rodríguez, y el alcalde Santiago, Xosé Sánchez Bugallo.

El conselleiro le mostró el modelo de éxito de la Formación Profesional gallega a Nadia Calviño, que recorrió las instalaciones del Centro Integrado de FP Politécnico de Santiago. La FP gallega experimentó una auténtica revolución en la última década avalada por datos como el incremento de matrícula de un 74% hasta los 60.000 alumnos, un aumento de la oferta con 10.000 plazas más y una tasa de inserción laboral que en modalidades como la Dual supera el 90%. En este ascenso juega un papel esencial el esfuerzo, la implicación y la motivación tanto del alumnado como del profesorado, lo que también se traduce en confianza por parte de las familias y de las empresas. Para continuar por esta senda de éxito la Xunta ya tiene en marcha la Estrategia FP Galicia 2030.

EL PAIS

Cinco posibles cambios en la Selectividad y los obstáculos que se encuentran

Reformar la Evau, que está en revisión, es clave para crear un nuevo Bachillerato. Estas son las transformaciones que, según los expertos, debería experimentar la prueba y los problemas con que se encuentran

Ignacio Zafra. Valencia 10 JUN 2022

La Selectividad es una pieza clave de la reforma educativa en marcha y una de las últimas que quedan por aprobar. Si las pruebas de acceso a la universidad cambian, todo el Bachillerato cambiará. Si permanece igual, todo continuará más o menos como hasta ahora, diga lo que diga el nuevo currículo (que es la norma que regula los contenidos de la etapa educativa) respecto a implantar una enseñanza más competencial que proporcione a los alumnos un aprendizaje más profundo, orientado no tanto a reproducir contenidos aislados en un examen, sino a ser capaces de movilizar conocimientos, relacionarlos y aplicarlos por ejemplo a la resolución de problemas. El catedrático de Psicología de la Educación Carles Monereo resume esa potencia retroactiva de la evaluación con una frase: "Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden tus alumnos". "Y lo

mismo pasa con el profesorado”, añade, “cuando cambias la evaluación, cambias tanto la forma de enseñar como de aprender”.

Está previsto que la nueva Selectividad empiece a aplicarse en junio de 2024 y la estrene el alumnado que en septiembre empezará primero de Bachillerato. La intención del Ministerio de Educación es que las características de la nueva prueba se conozcan antes del inicio del próximo curso, para que estudiantes y profesorado sepan desde el principio de la etapa a qué prueba se enfrentarán al finalizarla. La Evaluación de Acceso a la Universidad (Evau) cambiará, pero seguramente no tanto como para impulsar una transformación profunda del Bachillerato, coinciden las fuentes consultadas para este artículo, algunas de las cuales piden no ser citadas. Primero, porque convertir la Selectividad en una prueba realmente competencial sería complejo. Y segundo, porque las inercias y los intereses de los actores implicados, profesorado, comunidades autónomas y sobre todo las Universidades, tienden de forma natural a frenarlo.

Hace tres décadas, cuando se aprobó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (la Logse, la norma que transformó la estructura educativa), recuerda una de las fuentes consultadas, la Universidad de León exasperó a los responsables del Ministerio de Educación al comunicar a los institutos que se olvidaran de los documentos oficiales y siguieran basando los contenidos que enseñaran en el Bachillerato en la Selectividad de siempre. Otro factor que empuja en la dirección de no cambiar mucho las cosas, comenta Francisco Luna, que fue director del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación y es miembro del Consejo Escolar del Estado, es que en educación, como en otros ámbitos de la vida, cuando algo no funciona bien (como la actual Selectividad) pero existe desde hace tiempo, tiende a tolerarse. Las disfunciones de una innovación tienden, en cambio, a generar grandes incendios. Y la Selectividad, en la que más 200.000 adolescentes se examinan cada año, parte de ellos jugándose el acceso a la carrera elegida por márgenes pequeños, parece especialmente propicia para ellos.

La dificultad de trasplantar PISA

¿Cómo debería ser una nueva selectividad coherente con el nuevo currículo competencial del Bachillerato? Los mejores exámenes competenciales que existen son los de PISA, la prueba internacional que la OCDE celebra regularmente en más de 70 países. “Pero ellos tienen tres años para hacer la prueba y un año para corregirla”, afirma Luna, que ha participado en la organización de varias ediciones de la prueba en el País Vasco. La mitad de las preguntas de PISA son cerradas, la otra mitad abiertas, y en estas últimas, explica Luna, “hay auténticas batallas en las reuniones internacionales para acordar la interpretación correcta que se dará a dicho ítem abierto”. Todo ello hace en su opinión muy difícil aplicar un formato muy parecido al de PISA a la Evau, en la que los exámenes se celebran en junio o julio y el proceso debe estar resuelto para iniciar la carrera después del verano.

Reducir el número de exámenes

La actual Selectividad tiene un mínimo de cuatro o cinco exámenes (según tenga o no el territorio lengua cooficial), de los que solo uno depende de la modalidad de Bachillerato elegida por el estudiante y el resto son de asignaturas comunes a todas las ramas de la etapa. Y los alumnos pueden presentarse como máximo a ocho o nueve exámenes (en el caso de aquellos que aspiran a la máxima nota que puede obtenerse en la Evau, que es un 14). El informe *Cuaderno sobre aprendizaje competencia en España*, elaborado por una decena de expertos y publicado hace unos meses por la entidad Haz, Alianza por la Educación, planteaba reducir el número total de exámenes como una vía para conseguir un aprendizaje más “significativo” por parte del alumnado. En otros países europeos, algunos de los cuales han reformado recientemente sus pruebas de acceso a la Universidad, el número de exámenes es menor. En Italia, por ejemplo, los alumnos se examinan de Lengua y una materia de especialidad, además de realizar una entrevista sobre los contenidos del curso. En Portugal se examinan de lengua portuguesa y de tres asignaturas de especialidad.

“Lo ideal sería menos exámenes que sirvieran para evaluar varias competencias [existen ocho competencias básicas] cada uno”, comenta el orientador de secundaria Javier Cortés, “pero habría que romper la estructura por asignaturas de la actual de la Selectividad, lo que sería un paso muy valiente”.

Examen oral de inglés

Un cambio más factible y, según los expertos consultados, más probable, sería que el examen de lengua extranjera fuera, al menos en parte, oral. Una prueba así transformaría la manera de aprender el idioma, que normalmente es el inglés, en el Bachillerato y quizá en el conjunto de la secundaria. Y sería competencial, al exigir al alumno movilizar sus conocimientos de la lengua, en lugar de, como sucede en otras asignaturas, limitarse en gran medida a reproducir contenidos memorizados, que en buena parte se olvidan al poco tiempo. Toni Gil, coordinador de la Evau en la Comunidad Valenciana, recuerda que ese cambio ya estaba contenido en la reforma de la Selectividad aprobada la década pasada, y que no llegó a aplicarse por los obstáculos de orden logístico que plantearon las universidades y las comunidades autónomas para llevarlo a la práctica. Por ejemplo, para grabar las pruebas de forma que pudieran ser recurridas por los alumnos. Gil admite, con todo, que las Escuelas Oficiales de Idiomas llevan años realizando exámenes orales en las pruebas para la obtención de títulos oficiales sin mayores problemas.

Reforzar la parte competencial que ya tiene la prueba

Otro paso realista para reformar la Evau consistiría, señalan las fuentes, en reforzar el contenido competencial de la prueba actual. Utilizando como ejemplo aquellas partes que en gran medida ya lo son, como las de los exámenes de Historia de la Filosofía que piden a los alumnos sintetizar las ideas de un texto filosófico y resumir su estructura argumentativa.

El vuelco demográfico

Juan Manuel Moreno, profesor titular de Didáctica y Organización Escolar de la UNED, se pregunta si no sería mejor quitar directamente la Evau y buscar un sistema para la asignación de plazas universitarias. El modelo actual, afirma, presenta bajos niveles de “las tres características clave de todo examen de acceso a la Universidad: uniformidad, objetividad y opcionalidad”. La falta de las dos primeras se aprecia en las diferencias en los resultados entre comunidades autónomas e incluso entre tribunales, “que son muy grandes y están lejos de ser justificadas”. La baja opcionalidad se deriva del gran peso que tienen las materias comunes en la Selectividad y el poco que tienen las asignaturas de especialización. Moreno no prevé, en todo caso, “cambios sustantivos, porque los actores implicados tienen pocos incentivos para ello”.

Los únicos que podrían tener serios motivos para ello, señala, son los estudiantes, pero en la práctica acceder a la Universidad resulta fácil, aunque no sea en la carrera elegida, e incluso este problema se ve relativizado para una parte de los alumnos por la expansión de las universidades privadas. “La evolución demográfica”, concluye Moreno, “nos va llevando además a un escenario en el que serán las universidades las que compitan por los alumnos y no los alumnos por entrar en las universidades”.

El Periódico DE EXTREMADURA

El profesorado extremeño volverá a las 18 horas lectivas el próximo curso

También se acuerda la reducción en dos para aquellos docentes de más de 55 años que así lo soliciten

Efe. Mérida | 10-06-22

La Junta de Extremadura y los sindicatos han retomado el acuerdo de 2018 de mejora de las condiciones laborales de los empleados públicos con la recuperación de las 18 horas lectivas para el cuerpo de profesores y la reducción en dos para aquellos de más de 55 años que así lo soliciten.

Según ha informado el Gobierno regional en una nota, éste es uno de los acuerdos alcanzados en la reunión de la comisión de seguimiento, interpretación y evaluación del Acuerdo de 2018 entre la Junta de Extremadura y los sindicatos con representación en la Mesa General de Negociación (UGT, CCOO y CSIF) para la recuperación de derechos, la extensión de medidas de flexibilización y la profundización en las políticas de igualdad del conjunto de empleados públicos.

En primer lugar, ha precisado, se han impulsado los trabajos necesarios para iniciar la aprobación del correspondiente Plan de Igualdad de la Junta de Extremadura, en su respectiva mesa técnica, que tendrá lugar en los próximos días.

Por otra parte, se recuperan las horas lectivas del cuerpo de profesores de enseñanza Secundaria, de profesores técnicos de Formación Profesional y de los restantes cuerpos de enseñanzas de régimen especial durante el próximo curso escolar a 18 horas lectivas.

Además, se reduce en dos horas lectivas la jornada para los docentes mayores de 55 años que así lo soliciten.

Con ello, ha indicado la Junta, se desbloquea esta parte del Acuerdo de 2018 relativa a las medidas de flexibilización en materia de jornadas, horarios y racionalización de los mismos, y se recupera uno de los derechos establecidos en 2007 entre la administración educativa y las organizaciones sindicales para el desarrollo de las condiciones laborales del profesorado en el marco de la mejora del sistema educativo extremeño.

Asimismo, la comisión de seguimiento se ha emplazado a un nuevo encuentro, la próxima semana, para profundizar en el plan de estabilización e incrementos retributivos relativos a la carrera profesional o la equiparación de complementos específicos en los distintos ámbitos, en los términos que recoge el Acuerdo del 2018 a fin de elevarlo en los próximos días a Mesa General de Negociación.

EL PAIS

Jardinería, una nueva asignatura para llenar de vida la tierra baldía de los colegios y unir al alumnado

Un proyecto del Real Jardín Botánico con apoyo ministerial llega a cinco centros educativos de Madrid para que los jóvenes desarrollen parcelas verdes. Los docentes hablan de motivación, desarrollo del trabajo en equipo y ruptura de barreras de género

EDUARDO BARBA. Madrid - 11 JUN 2022

Para aprender, nada mejor que generar una emoción. Todos recordamos con cariño aquellas lecciones en el colegio que entraban con fuerza por el camino del corazón, de las que todavía extraemos conocimiento. La propia naturaleza en la que se desenvuelve la escuela es un completo microcosmos de aprendizaje, por la vía del más puro entusiasmo. Entre sus distintos edificios encontramos trozos de tierra, muchas veces sin cultivar, que son propicios para convertirse en una extensión de las aulas, esas cajas de zapatos con ventanas en las que se encierra al alumnado. En la integración de estos terrenos baldíos, como un recurso educativo más, es en lo que se pensó con el *proyecto Jardines Escolares Sostenibles*, desarrollado desde el Real Jardín Botánico con la colaboración de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología - Ministerio de Ciencia e Innovación. Clara Vignolo, Técnica en Educación del Jardín Botánico y coordinadora del proyecto, deja patente la finalidad del mismo: "Nuestro propósito ha sido el de mejorar la calidad de vida y del paisaje escolar en los centros en los que se ha ejecutado". Para ello, se eligieron cinco centros educativos de primaria y de secundaria del sur de Madrid, en los que se emprendió una labor integral de planificación para transformar zonas yermas en pequeños espacios verdes.

Vignolo repasa cómo se ha afrontado este proceso regenerador: "El primer paso ha sido observar y reflexionar, preguntándonos qué podíamos hacer para mejorar el entorno. Normalmente se elegía una pequeña parcela dentro del colegio, y entonces iniciábamos la tarea de analizar todos sus parámetros, como el tipo de suelo que había o la orientación, para saber el número de horas de sol con la que contaría, así como el posible uso que le darían los alumnos". La sostenibilidad era una de las premisas a aplicar, "para lo que se han utilizado plantas adaptadas a nuestro clima", recalca Vignolo. Para completar el proyecto y que sirva como base para otras futuras y deseables acciones, se ha editado una guía (de próxima aparición) donde se recogen todas las actividades, los resultados o la bibliografía de apoyo.

Ana Lázaro Nogal, profesora de biología y de innovación educativa y coordinadora STEM en el IES Vallecas I, habla de su experiencia con el proyecto: "Ha sido una forma en la que los alumnos han aprendido sin darse cuenta, a través de una tarea práctica y placentera. Al construir un jardín ya los tienes motivados". La emoción en el aprendizaje hace acto de presencia, como continúa relatando Lázaro: "Gracias a este proyecto han descubierto especies de su entorno y han adquirido una concienciación ambiental, entre otras cosas. Se tocan materias de distintas asignaturas y las trabajan sin memorizarlas mecánicamente. Lo que han hecho no se les va a olvidar tan fácilmente, como sí que ocurre cuando se preparan unos conocimientos para un examen". Aday, de 14 años, cuenta su experiencia: "Me ha encantado, porque he visto cómo gracias a mi trabajo y esfuerzo un espacio muerto ha evolucionado hasta convertirse en un jardín precioso".

Además, ha sido un recurso educativo muy valioso para aquellos alumnos que pudieran tener dificultades de aprendizaje, "ya que con este proyecto se consigue que se salgan de esos procesos autodestructivos del 'yo no valgo para nada'. Con estas tareas descubren que también tienen un don, que no tiene que ser el mismo que el de los demás compañeros", asevera Ana Lázaro. Aparte de que "desarrollan otro tipo de competencias, como el de trabajo en grupo, e incluso rompen barreras de género", al importar solamente sacar el jardín adelante.

No todo se ha quedado en las plantas, ya que un jardín es un ecosistema complejo, como ha interpretado muy bien Allyson, alumna de 13 años: "Me ha parecido fascinante entender cómo en un espacio tan pequeño y cercano existen tantas interacciones entre especies, especialmente de simbiosis, y estas son las responsables de que todo funcione". Por eso mismo, en el proyecto se ha buscado esa conexión, y se han organizado salidas al entorno inmediato a los centros educativos, a esos parques y descampados que los abrazan. Javier Rico y María Luisa Pinedo, educadores ambientales especializados en biodiversidad urbana, han sido los responsables de preparar esos paseos para observar toda esta riqueza, con su proyecto *Aver Aves*. Rico advierte de que "no es necesario coger un autobús para ver fauna sorprendente": "Los alumnos se quedan impresionados de la enorme variedad que hay al pie de sus colegios. Los parques son un aula más en la que aprender".

Como vemos, las matemáticas, la física y la química, la biología o distintas habilidades que les serán muy útiles en el futuro se pueden enseñar en la naturaleza, la mejor maestra. Y la jardinería, dentro y fuera de las aulas, se puede convertir en una nueva asignatura que lo integre todo.

‘Adoctrinamiento’ en las aulas, la última batalla cultu-judicial de Ayuso

Directores y sindicatos, ante el recurso de la Comunidad de Madrid sobre el currículo de Bachillerato: “Nos produce perplejidad”, “es intervencionista”.

Marina Velasco. 11/06/2022

“Material sectario”, “especialmente dañino”, “gran carga ideológica”. En estos términos se ha referido en los últimos días la presidenta de la Comunidad de Madrid, Isabel Díaz Ayuso, al currículo de Bachillerato establecido por el Ministerio de Educación a través de la nueva Ley de Educación (LOMLOE).

Este lunes, Ayuso anunció un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo contra el Ejecutivo central por este currículo y pidió su suspensión cautelar porque, según sostiene, “forma parte de un rediseño de España entera”. El recurso, de momento, ha sido admitido a trámite.

En el sector educativo madrileño, el movimiento por parte del Gobierno regional ha sido acogido con “perplejidad”. Esteban Álvarez, presidente de ADIMAD (Asociación de directores de Instituto de la Comunidad de Madrid), se confiesa “sorprendido”. “Sobre todo, lo que no entendemos es la fundamentación jurídica” que esgrime la Comunidad de Madrid, explica Álvarez. “Vemos que se citan los artículos de la LOMLOE y unos argumentos que creemos más bien políticos”, señala.

Los conceptos que no acepta Madrid

En ADIMADi esperan que el Supremo solicite al Gobierno madrileño “una fundamentación jurídica en la que basen el recurso”, pues hasta ahora los argumentos son, a su juicio, “bastante poco serios”. Madrid cita como polémicas, entre otras, las referencias a la “pluralidad identitaria” e “identidades nacionales”, a los “roles de género”, al “consumo responsable, la equidad, la no discriminación o la igualdad de género” e incluso a los “Objetivos de Desarrollo Sostenible, emergencia climática, mejora de la humanidad y el planeta”.

Para Isabel Galvín, secretaria general de la Federación de Enseñanza de CCOO Madrid, este recurso “es muy grave”. “Están cuestionando que se estudie igualdad, discriminación, justicia, tolerancia... eso está en nuestra Constitución”, incide Galvín. En CCOO no ven que el recurso tenga “lógica educativa”, y posiblemente ni siquiera jurídica –dudan de su viabilidad–, de modo que lo achacan a los intereses políticos de la presidenta de la Comunidad de Madrid.

“Uno puede estar más o menos de acuerdo con algunas cosas del currículo, pero de ahí a ver base legal para presentar un recurso ante el Tribunal Supremo hay una gran distancia, sobre todo cuando ninguna otra comunidad autónoma lo ha presentado”, opina, por su parte, Esteban Álvarez. “Todo esto nos produce cierta perplejidad”.

Hay varios factores que llaman la atención en este movimiento. Uno es, como cita Esteban Álvarez, el hecho de que Madrid sea la única región que recurre el currículo, mientras que las demás gobernadas por el PP – Andalucía, Galicia, Murcia y Castilla y León– han mantenido un perfil bajo. Otro es que el Ministerio de Educación sólo fija un 60% del currículo para comunidades sin lengua cooficial, como Madrid, mientras que las Consejerías de cada región estipulan el 40% restante. “Si la Comunidad de Madrid cree que falta algo [en el Real Decreto de enseñanzas mínimas], que lo complementa”, sugiere Isabel Galvín.

Hasta ahora, Madrid, como otras comunidades, no ha publicado su decreto autonómico para regular el currículo. “Madrid conoce los borradores del Ministerio desde enero, pero alega que no ha tenido tiempo”, comenta Esteban Álvarez.

Las editoriales, preocupadas

El pasado 1 de junio el portavoz del Gobierno madrileño, Enrique Ossorio, anunció que se revisarán los libros de texto y se solicitará la retirada de aquellos que contengan “material sectario”. La Comunidad de Madrid ha pedido que, de cara al próximo curso, se sigan usando los del año pasado. Así, los libros pasaban a ser considerados vehiculizadores de ese supuesto adoctrinamiento.

La Asociación de Editores de Libros y Contenidos Educativos (ANELE) se reunió esta semana con la Consejería de Educación madrileña. Después publicó un comunicado en el que llamaba a la calma y explicaba que las editoriales han elaborado hasta el momento “prototipos” sobre la base de “los desarrollos curriculares establecidos en los reales decretos de enseñanzas mínimas” del Ministerio.

“A partir de estos criterios, si la inspección educativa, dentro del ejercicio técnico de sus atribuciones, detectara que algún libro o material incurre en alguna cuestión contraria a estos elementos fundamentales, somos los primeros en solicitar que se corrija”, destaca ANELE en la nota. La patronal editorial trataba de salir en defensa propia: sus materiales se basan en los currículos, están “sujetos al rigor científico” y “respetan los principios y valores contenidos en la Constitución”.

De nuevo, se estaba creando una polémica artificial, pues los libros no pasan, a priori, por las manos del Ministerio o las Consejerías. Son las editoriales las que elaboran los materiales escolares con la ley en la mano, pero ningún órgano tiene que “autorizar” esos contenidos, sino que es el claustro de cada centro el que consensúa la selección de los libros.



Desde 1998, con el Gobierno de José María Aznar, rige un Real Decreto sobre uso y supervisión de libros de texto que eliminó la “autorización previa” de los materiales escolares por parte del Ministerio. Esta norma pretendía reconocer de forma “más efectiva” la autonomía de los centros “para adoptar los libros de texto y demás material curricular”.

Cuando un centro decide con qué editorial trabajar, esa elección “se incluye en la Programación General Anual, la aprueba el Consejo Escolar, y la visa la Inspección Educativa”, explica Isabel Galvín. Hasta este año el proceso era fiable y transparente, pero ahora las editoriales “están preocupadas”, asegura Galvín. “¿No van a poder vender sus libros en Madrid? ¿Van a tener que imprimir los libros a gusto de la presidenta?”, plantea.

¿Y la libertad de cátedra?

El debate sobre los materiales escolares llega a rozar lo absurdo, teniendo en cuenta que en los últimos tiempos los libros de texto han perdido presencia y relevancia en las aulas. “Hay muchos centros que trabajan por proyectos, o con otras metodologías con las que no utilizan libros de texto”, apunta Esteban Serrano, secretario de organización del sindicato de profesores ANPE Madrid.

“Más que libros de texto regulares, los docentes normalmente aportan materiales de elaboración propia”, coincide Álvarez. Y añade: “Lo que ocurre en las clases es competencia de cada profesor. Lógicamente, saben muy bien que tienen que cumplir unas normas básicas, pero el cómo lleva a cabo su labor docente forma parte de su libertad de cátedra y de la autonomía del centro”, recalca.

Esteban Serrano insiste en “lanzar un mensaje de tranquilidad y confianza a las familias”. “Al margen de las polémicas, el profesor se ciñe a los contenidos curriculares sin ningún tipo de adoctrinamiento”, apunta Serrano. Y recuerda: “Aparte de los contenidos curriculares, hay una serie de valores, como el cuidado de la salud, la igualdad de sexos, la convivencia o igualdad de oportunidades, que el profesorado trabaja de forma transversal desde sus diferentes áreas”. Explica Serrano que estos elementos transversales se trabajan “desde siempre” con el fin de “formar con integridad a los alumnos de cara a la sociedad en la que viven”, independientemente de la ideología que tenga el Gobierno de turno.

En el sector educativo lamentan que se esté poniendo en duda al sistema educativo en su conjunto, lo cual puede generar un “daño irreparable”, en palabras de Isabel Galvín. “Todo esto acaba perjudicándonos a los profesionales, que lo que queremos es cierta estabilidad y un marco que nos permita trabajar con cierta coherencia”, afirma Esteban Álvarez, presidente de ADiMAD.

Álvarez recuerda que “la libertad de cátedra y la autonomía de los centros son derechos legales” contra los que la Comunidad de Madrid no puede luchar. “Nos parece un juego político lamentable que perjudica mucho a la labor docente”.

Pierde la educación: “Es una cortina de humo”

En términos similares se expresa Esteban Serrano. “Se está utilizando la educación como arma política”, sostiene el secretario de organización de ANPE Madrid. “Es la primera vez en la historia que la Justicia tiene que dilucidar si un currículo es adecuado o no. Así se está desviando la atención hacia cuestiones que no son los verdaderos problemas que tiene el sistema educativo, como el fracaso escolar, el rendimiento académico de los alumnos, especialmente aquellos más desfavorecidos y con menos recursos, o la convivencia en los centros”, enumera Serrano. “Nos estamos perdiendo en otras cuestiones que van más dirigidas a la confrontación política que a la mejora de la educación”, zanja.

“Está utilizando la educación para sus fines”, denuncia también Esteban Álvarez. Álvarez sugiere que o bien este recurso es “una cortina de humo” para que no se hable de otras polémicas educativas en Madrid –las becas en Bachillerato y FP para familias ricas en centros privados– o bien es “un episodio más de la batalla política” que la Comunidad de Madrid ha declarado al Gobierno central.

“Confrontación” es una de las palabras en las que más hace hincapié Isabel Galvín, como antónimo del “consenso político” al que se debería aspirar en educación. “No podemos reducir al absurdo todo lo que plantea Ayuso. Tiene una cruzada ideológica muy fuerte y una agenda política muy fuerte, que va en la dirección contraria en la que deberíamos avanzar”, sostiene Galvín. “Si nuestra presidenta quiere situarse fuera del marco, cada vez es más complicado establecer consensos”, señala.

“Se ha emprendido una deriva totalitaria”

Galvín se pregunta a qué referentes mira el Gobierno madrileño, teniendo en cuenta que ha llegado a cuestionar que el currículo de Bachillerato mencione los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un marco aprobado por la ONU que incluye desde la eliminación de la pobreza hasta la igualdad de género o la lucha contra el cambio climático.

“Formamos parte de un gran contexto internacional democrático como es la Unión Europea. ¿En quién se mira este Gobierno? ¿En Trump? ¿En Orbán? ¿En países totalitarios fuera del marco europeo?”, plantea Galvín. El recurso contra el currículo de Bachillerato “es un paso muy contundente y preocupante”, advierte. “La presidenta ha emprendido una deriva totalitaria e intervencionista”.

Editores de libros de texto: "No es sensato estar cambiando la ley educativa cada poco tiempo"

El presidente de ANELE pide alcanzar un consenso para que la educación no sea "un elemento de discusión permanente"

MADRID, 12 Jun. (EUROPA PRESS) -

El presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y material de Enseñanza (ANELE), José Moyano, considera que "no es sensato estar cambiando la ley educativa cada poco tiempo". "La educación es un elemento esencial para nuestro desarrollo como sociedad, por lo que sería muy importante que, en algún momento de nuestra historia, alcancemos un consenso que no convierta a la educación en un elemento de discusión permanente", ha subrayado el presidente de ANELE en una entrevista con Europa Press.

En este sentido, ha explicado que si se observa a los países que mejores resultados obtienen en las pruebas internacionales, se puede ver "que son aquellos en los que ese consenso se ha conseguido". Del mismo modo, ha resaltado su deseo de que la LOMLOE, conocida como 'Ley Celaá', "se hubiera aprobado con mayor consenso".

Sobre el desarrollo de la ley de educación, Moyano ha advertido de que el "retraso" en la tramitación de los currículos ha provocado "incertidumbre, no solo para el sector editorial sino también para los docentes, que aún no saben cómo van a tener que iniciar el próximo curso".

Contra el real-decreto del currículo de Bachillerato aprobado en el desarrollo de la LOMLOE, la presidenta de la Comunidad de Madrid ha presentado un recurso contencioso-administrativo ante el Tribunal Supremo, al considerar que "forma parte de un rediseño de España entera". Al respecto, aunque manifiesta que es un tema que corresponde a las administraciones valorar, el presidente de ANELE entiende que si una administración considera que hay elementos que no se ajustan al ordenamiento jurídico "tiene la posibilidad de recurrir a los tribunales". "Habrà que esperar qué resolución adoptan estos", ha dicho.

ESPERA QUE EL NUEVO CURSO SE INICIE CON LOS NUEVOS LIBROS

Ante esta situación, la presidenta de la Comunidad de Madrid ha pedido iniciar el nuevo curso con los libros de texto del año pasado. En este contexto, Moyano ha explicado que "si prevalece el calendario de la LOMLOE, que es una Ley de rango superior, es esperable que se inicie con los nuevos currículos y, por tanto, con los libros adaptados a ese currículo".

Todas las empresas dedicadas a elaborar libros y contenidos educativos, según ha asegurado Moyano, "llevan más de un año trabajando" para que los libros de texto estén listos para el comienzo de curso en todas las comunidades autónomas.

Así, ha añadido que desde el mismo momento en que se publicaron los borradores de los reales decretos de enseñanzas básicas "se han puesto en marcha los equipos" con el objetivo de que, en septiembre, los alumnos de los cursos impares de todas las etapas educativas "puedan contar con libros adaptados a la LOMLOE y a los diseños curriculares desarrollados".

Al ser preguntado por el retraso en la aprobación de los currículos, el presidente de ANELE ha comentado que hay una tramitación que debe realizarse y que "es posible que se haya demorado". "La labor editorial consiste en trasladar a los libros lo que establece los diseños curriculares", ha precisado.

PRESERVAR LA DIVERSIDAD, "CLAVE" PARA LA LIBERTAD DE CÁTEDRA

"Luego, el sector editorial es diverso y plural y esto es uno de sus grandes valores ya que permite que centros y profesores puedan seleccionar aquellos libros y materiales que mejor se adecuen a los proyectos educativos de cada centro. Preservar esa diversidad es clave para facilitar la libertad de cátedra del profesorado", ha defendido.

En este punto, Moyano ha hecho hincapié en la importancia de que todas las editoriales, a la hora de desarrollar sus proyectos, tengan en consideración "tres elementos fundamentales", en línea con lo que establece la Ley Orgánica de Educación (LOE) en su Disposición Adicional Cuarta.

Concretamente, ha indicado que deben plasmar en los libros y materiales educativos lo establecido en los diseños curriculares de los reales decretos de enseñanzas mínimas y en los decretos autonómicos. "Así ha sido siempre con todas las leyes educativas", ha recordado.

Además, deben estar sujetos al "rigor científico" y "respetar los principios y valores contenidos en la Constitución". "A partir de esos criterios, si la Inspección educativa, en el ejercicio de sus funciones técnicas detectara que algún libro o material incurre en alguna cuestión contraria a estos tres elementos, somos los primeros en solicitar que se corrija", ha afirmado Moyano.

"Nos gustaría que los libros y la actividad editorial no sea utilizado como arma arrojadiza del juego político", ha concluido el presidente de ANELE.



EL DEBATE

Bachillerato general, la ocurrencia de Educación que ha fracasado antes de su implantación

Los retrasos en el desarrollo de la Ley Celaá y la falta de demanda condenan a una modalidad que desnaturaliza la etapa

José Rosado. 12/06/2022

Entre el sistema de la promoción y titulación –que permite a los estudiantes pasar de curso con suspensos– y la carga ideológica de los decretos curriculares, el bachillerato general ha pasado desapercibido. Se trata de una nueva modalidad dirigida a los alumnos que no tiene claro su futuro y que ofrece una visión muy generalista para diseñar un itinerario casi a medida. Sin embargo, no ha tenido la acogida que se esperaba y varias comunidades van a retrasar su implantación.

En el primer curso, los alumnos que escojan esta opción tendrán Matemáticas generales como asignatura obligatoria –además de las comunes Educación Física, Filosofía, Lengua Castellana y Literatura I y Lengua Extranjera– y además podrán elegir dos materias de otras modalidades de oferta en el centro, que deberá ofrecer obligatoriamente Economía, emprendimiento y actividad empresarial.

En el segundo año, aparte de las comunes Historia de la Filosofía, Historia de España, Lengua castellana y Literatura II y Lengua Extranjera II, los estudiantes tendrán Ciencias generales como asignatura obligatoria y dos materias de modalidad ofrecidas por el centro, que deberá ofertar Movimientos culturales y artísticos.

En ambos casos, las asignaturas optativas serán establecidas por las Comunidades Autónomas.

Fuentes del sector se muestran muy críticos con esta nueva modalidad, a la que han calificado de «5º de la ESO» que aporta conocimientos muy básicos en un ciclo que precisamente prepara para afrontar estudios especializados.

Es la llamada desnaturalización de la etapa. Las facilidades que ofrece la Ley Celaá durante el ciclo de Educación Secundaria tiene como claro objetivo reducir el abandono escolar temprano. Para contrarrestar el evidente paro juvenil que esto provocaría, la nueva Ley de FP impulsará con 7.000 millones de euros un lavado de cara de los grados medios y superiores, y satisfacer la gran demanda que existe ahora mismo de estos perfiles.

Por eso no se acaba de entender que Educación haya decidido meter mano también en Bachillerato para incluir contenidos tan generalistas para un modelo que invita a una mayor especialización. En esta tesitura, la falta de nivel de los alumnos en Bachillerato, obligó a las universidades a crear los llamados cursos cero para ayudar a los estudiantes de ciertas carreras –en su mayor parte científicas– a preparar las asignaturas.

Problemas de implantación

Otro asunto es su implantación. La mayoría de comunidades, afines o no al gobierno, están descartando ofertar esta modalidad el próximo año ante los problemas para su organización y los retrasos del Gobierno, y consecuentemente de las autonomías, en el desarrollo curricular de la Ley Celaá.

En Aragón, el consejero de Educación confirmó que solo cuatro o cinco institutos ofrecerán la nueva modalidad. En Extremadura, donde sí se ofertará de forma más o menos mayoritaria, reconocen que su demanda será residual ante la falta de concreción de cuestiones como la nueva selectividad. Valencia retrasará su aplicación un año ante los problemas organizativos.

Andalucía no puede garantizar que se pueda ofertar en todos los institutos. En Galicia, además de la tibia recepción, advierten que puede ser segregador ante la imposibilidad de llegar a zonas más rurales. En toda Cataluña, solo 15 centros ofrecerán esta modalidad mientras que en Madrid será residual.

el**CorreoGallego**.es

Energía y agua, la familia profesional con mayor inserción laboral en la FP

Con un porcentaje del 94,4 % supera en una y dos décimas a la rama de Marítimo pesquera y de Instalación y mantenimiento // Esta última es donde más rápido se logra un puesto de trabajo

LORENA REY. Santiago. 12 JUN 2022

De la Formación profesional al éxito sin pasar al paro. El 85 por ciento de los estudiantes de alguna de las materias de FP ha conseguido en 2021, de media, su inserción laboral (en 2009 solo había sido del 32,7 %) y tres de cada cuatro personas que cursan estudios de este tipo encuentran empleo a los seis meses y,

prácticamente la totalidad de ellos, el 95 %, lo han logrado en la comunidad. Así se desprende del informe de inserción laboral de la FP gallega publicado por la Xunta a principios de este año.

Las cifras son un claro reflejo de un modelo educativo de éxito que con los años va causando mayor interés entre los jóvenes. Los matriculados el año pasado eran 60.000.

En la actualidad, un total de 10.800 empresas colaboran con la FP en Galicia, lo que supone un incremento de participación del 43 % desde el curso 2010-2011 y, a mayores, 571 lo hacen en la FP dual.

Las enseñanzas de Formación Profesional que se imparten en Galicia se agrupan en un total de 23 familias profesionales: Actividades físicas y deportivas; Administración y gestión; Agraria; Artes gráficas; Comercio y marketing, Edificación y obra civil; Electricidad y electrónica; Energía y agua; Fabricación mecánica; Hostelería y turismo, Imagen y sonido; Imagen personal; Industrias alimentarias; Informática y comunicaciones; Instalación y mantenimiento; Madera, mueble y cortizo; Marítimo-pesquera; Química; Sanidad; Seguridad y medio ambiente; Servicios socioculturales y a la comunidad; Textil, confección y piel, y Transporte y mantenimiento de vehículos.

De estas, los ciclos formativos en Energía y agua son los que tienen mayor salida profesional con un porcentaje de inserción laboral del 94,4 %, seguida de Marítimo pesquera (93,5 %) e Instalación y mantenimiento (92,9 %). En las tres peores posiciones estarían Administración y Gestión (72,8 % de inserción laboral), Textil, confección y piel (68,5 %) y Artes gráficas (65,3 %).

Por otra parte, según se desprende del estudio, el alumnado que consiguió encontrar un puesto de trabajo más rápido fue el que cursó algún ciclo de la familia Instalación y mantenimiento, de Fabricación mecánica y de Madera, mueble y cortizo.

TÍTULOS DE FP QUE SE IMPARTEN EN GALICIA.

En la comunidad se ofrecen un total de 162 títulos de FP que se distribuyen entre FP Básica (35 títulos), ciclos de grado medio (47), ciclos de grado superior (77) y Máster (13).

Por provincias, A Coruña es la que tiene más centros con ofertas en enseñanza de Formación Profesional con 86 centros, seguida de Pontevedra (75), Lugo (30) y Ourense (25). Si se hace la distribución por el entorno, 78 están en el rural y 138 en el urbano.

CICLOS PLURILINGÜES.

En el último curso se contabilizaron un total de 56, que se imparten en 26 centros gallegos. En los últimos años se dio una evolución de los alumnos y alumnas que optan por esta formación. En el curso 2017-2018 eran 277 y en el curso actual la cifra ascendió hasta los 2.146.

MEJORES RESULTADOS EN LA FP DUAL.

En FP dual, la inserción laboral llega al 97 por ciento. Además, según se había informado desde la Xunta, el 70 por ciento de los titulados ya es contratado en la empresa en la que realiza el módulo. Este curso, además, se alcanzaron cifras “récord” de proyectos, con más de 160, y de alumnos, con más de 2.000, de centros (57 en una treintena de ayuntamientos) y de empresas adheridas, 571.

El Centro de Innovación de Formación Profesional Ferrolterra lidera la oferta de FP Dual en Galicia. En el curso 2021-2022 se ofertaron 6 ciclos en esta modalidad, de los que cinco eran ciclo superior.

EL ALUMNADO COTIZARÁ CON LAS PRÁCTICAS

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, anunció el pasado 30 de mayo que los estudiantes de FP cotizarán a la Seguridad Social por el período de prácticas a través de un único contrato subvencionado por el Gobierno. Asimismo, el alumnado de la modalidad intensiva tendrá una relación contractual con la empresa en la que se realicen esas prácticas. La formación tendrá carácter dual: todos los estudiantes pasarán un tiempo en la empresa de entre el 25 y el 35 % en la modalidad general, y más del 35 en la intensiva. Por esos periodos cotizarán a la Seguridad Social y ese pago estará subvencionado al 90 % por el Gobierno.

EL PAIS

Titulado en bachillerato a los 87 años: “No he sido un gran estudiante, pero he sido muy feliz en la escuela”

El vizcaíno Luis Martín ha dedicado una década a completar el ciclo en un centro de educación a distancia

MIKEL ORMAZABAL. Bilbao - 12 JUN 2022

Luis Martín Montejo tuvo que abandonar los estudios a los 14 años, en los tiempos de penuria de la posguerra española, pero los recuperó cuando se jubiló en 1990. Primero obtuvo el graduado escolar, después superó la ESO y ahora, a los 87 años de edad, acaba de lograr el título de bachillerato en el Instituto Vasco de Educación a Distancia (IVED-UHEI) de Bilbao. Sus profesores le definen como un “alumno ejemplar”. Él se quita mérito: “No he sido un gran estudiante, porque no sacaba buenas notas. Pero he sido muy feliz en la escuela”. Este veterano bachiller no tiene pensado dar el salto a la universidad —“son palabras mayores”, dice—, pero

tampoco se quedará de brazos cruzados. Quiere continuar escribiendo sobre salud y promete desarrollar un prototipo de generador de energía "sin fin".

"Es un modelo de superación personal y un ejemplo de éxito de la ley de 2013 de aprendizaje a lo largo de la vida", afirma Xabier Valle, director del IVED. A este centro situado en uno de los barrios altos de Bilbao (en una ladera del monte Artxanda), plagado de empinadas pendientes, ha estado acudiendo Luis Martín casi a diario durante los últimos 10 años, el tiempo que ha necesitado en terminar el Bachillerato. "Me gustaba venir a clase", dice sentado en un aula del instituto: "Yo quería el contacto directo con el profesor para consultarle las dudas que me surgían cuando estudiaba en casa. Solía venir a clase de ocho a nueve de la tarde-noche, después de cuidar a mis tres nietos. Me han tratado muy bien". Tardaba algo más de una hora en realizar el trayecto desde su Sodupe natal (a 17 kilómetros de la capital vizcaína) y el instituto.

Los profesores destacan su "constancia, la dedicación y el empeño" que ha puesto Luis Martín durante todo este tiempo escolarizado. Huérfano de padre desde los cinco años, a los 14 tuvo que dejar la escuela para ponerse a trabajar en un caserío porque en casa de sus abuelos maternos "había mucha escasez de todo" después de la Guerra Civil. Dos años después se incorporó a Astilleros del Cadagua, donde comenzó como pinche pintando barcos. Más tarde pasó a ser ayudante de oficial en la sala de gálipos y fue progresando en la empresa hasta llegar a la oficina técnica, donde acabó ejerciendo durante 25 años como delineante: "Aprendí sobre la marcha y conseguí hacer cosas innovadoras", comenta.

Con la reconversión de la industria naval, Luis Martín se jubiló con 55 años, en 1990, y en ese momento se apuntó en un centro de Santutxu (Bilbao) para obtener el graduado escolar, lo que consiguió en dos años. Puso una huerta, empezó a aficionarse a la lectura, se encargó de administrar la comunidad de vecinos cuando decidieron instalar un ascensor... "Me di cuenta de que comenzaba a olvidarme algunas cosas cuando iba a hacer los recados", cuenta. "Entonces me apunté en Zalla en un curso de recuperación de la memoria y aproveché para sacar la ESO en Sodupe". Con ese título, se animó en 2011 a matricularse en el citado centro de educación a distancia de Bilbao, aunque él ha querido hacer principalmente de forma presencial por sus carencias con las nuevas tecnologías informáticas.

En IVED de Bilbao, Blanca Yeregui, profesora de Latín y Griego y miembro del equipo directivo, destaca "el ánimo y la fuerza" de Luis Martín, a quien define como "un estudiante muy responsable, ejemplar, que se ha tomado todo muy en serio". Él, tímido y humilde, le replica que solo ha "pretendido ser una buena persona". Despacio, pero con buena letra, ha necesitado una década en alcanzar su objetivo. Cada curso se matriculaba de dos o tres asignaturas, hasta completar todo el ciclo. Y, mientras tanto, ha compaginado estos estudios con el aprendizaje del euskera, hasta alcanzar el nivel B1.

Fue víctima del coronavirus, lo que le apartó durante un año del instituto: "Estuve 26 días ingresado en el hospital de Cruces y pasaron 360 días hasta que me dieron el alta" médica. Matemáticas ha sido la asignatura más difícil, reconoce, aunque ahora ha preparado unos apuntes para ayudar a que sus nietos les resulte más fácil aprender esta materia. Muestra con orgullo un texto escrito en inglés titulado "*My small history*". El IVED de Bilbao quiere rendirle un sencillo homenaje de despedida: "Le daremos un diploma y algún recuerdo de parte del centro, y haremos un pequeño lunch con él", asegura el director Valle.

europapress.es

Expertos de la comunidad educativa destacan el papel "clave" de la universidad en la reforma de la profesión docente

MADRID, 13 Jun. (EUROPA PRESS) -

Expertos de la comunidad educativa han destacado el papel "clave" de la universidad en la reforma de la carrera docente, durante su participación este lunes en las 'Jornadas de Debate sobre la reforma de la profesión docente' celebradas en la Facultad de Educación de UNED.

En este contexto, la presidenta del Consejo Escolar del Estado, Encarna Cuenca, ha mostrado su compromiso con la reforma de la profesión docente y ha defendido que responda "a cada una de las particularidades personales y a todas y cada una de las realidades de los centros educativos".

"Debemos conocernos, participar. La función del Consejo Escolar del Estado es visibilizar nuestro compromiso. Es una tarea obligatoria, visibilizarlo y hacerlo efectivo, participar, escuchar todas las voces y hacer propuestas", ha señalado este lunes Cuenca. Para la presidenta del Consejo Escolar del Estado, en este cambio la universidad "tiene un papel importantísimo", entre otras cosas, haciendo formación inicial del profesorado. "Necesitamos comprometernos con el futuro, está como aliado el Consejo Escolar del Estado", ha añadido.

"Debemos hablar de la reforma de la profesión docente, porque necesitamos que los docentes nos representen para una sociedad más global y además debe responder a cada una de las particularidades personales y a todas y cada una de las realidades de los centros educativos", ha señalado Cuenca.

La reforma de la carrera docente es uno de los desarrollos establecidos por la nueva Ley de Educación (LOMLOE) con el objetivo de mejorar varios aspectos de la carrera docente como la formación inicial, los incentivos a la formación permanente, las prácticas innovadoras o la actualización de los temarios de las oposiciones, aspectos que no se han abordado en las últimas cuatro décadas.

LAS 24 MEDIDAS, UN DOCUMENTO "CLAVE" PARA EL FUTURO DE DOCENTES

Con este propósito, el Ministerio de Educación presentó el pasado mes de enero a los sindicatos y a las comunidades autónomas un documento con 24 propuestas de reforma para la mejora de la profesión docente "con el objetivo de centrar el debate y establecer el perímetro de la propuesta normativa que nuestro sistema educativo necesita en torno al nuevo modelo de profesión docente".

En este sentido, el presidente de la Comisión Sectorial de Docencia de CRUE y rector de la Universidad de Cantabria, Ángel Pazos, ha destacado que las 24 medidas es un "documento clave que pone sobre la mesa los retos, el futuro de la profesión docente". "La universidad en muchas de esas medidas es la protagonista clave, desde CRUE y la sectorial de docencia manifestar que estaremos con vosotros intentando ser lo más útiles posibles. Esta jornada es muy positiva", ha dicho.

Asimismo, ha hecho hincapié en la importancia para CRUE de "estar cerca" de todo lo que debaten los decanos de Educación y de todo lo que se debate en el Consejo Escolar. En este punto, Pazos ha recordado que en la etapa más dura de la pandemia, desde la Sectorial de Docencia tuvieron "muchísimas reuniones", de las cuales el 80 por ciento "eran con Ciencias de la Salud y Educación", algo que, a su juicio, "no es casual". "Probablemente todos los que estamos en responsabilidades de universidad nos damos cuenta de que el puente entre universidad y sociedad es especialmente marcado hacia la educación y hacia las ciencias de la salud", ha precisado.

En la misma línea, el rector de la UNED, Ricardo Mairal, ha asegurado que el documento "va a ser un referente para una profesión clave en el devenir de la universidad" y ha descartado que la universidad "deba estar alejada de la sociedad": "Ese binomio universidad-sociedad es absolutamente indispensable".

En sus palabras, la universidad y todos los actores sociales "están implicados en dar forma y solución a una profesión tan importante en la vida de todas las personas". "El magisterio sin duda alguna es una de las cualidades más elevadas del académico. Supone la capacidad para entusiasmar a los demás hacia el buen hacer científico, repleto de valores", ha explicado.

Asimismo, Mairal ha defendido que a través de fomentar el diálogo "se llegarán a acuerdos importantes en una profesión tan determinante". "Creo mucho en el diálogo, del diálogo siempre sale uno mucho más enriquecido, sale más ilustrado y mucho más humilde", ha concretado. "La universidad del siglo XXI determinará la sociedad de los próximos años. Como académicos, tenemos la obligación de transmitir el conocimiento, porque aquello que no se propaga acaba siendo un saber estéril", ha manifestado el rector de UNED.

Por su parte, el presidente de Sociedad Española de Pedagogía, Gonzalo Jover, ha insistido en que es un momento "radicalmente fundamental" en la formación y en toda la carrera docente de los profesores en España. "Las universidades no pueden ser un mundo aparte, nosotros trabajamos para el sistema educativo y la institución que mejor lo representa es el Consejo Escolar del Estado", ha apuntado.

Por último, el decano de la Facultad de Educación de UNED, el profesor Galán, ha celebrado el "gran eco" de las jornadas y ha destacado el "momento trascendente" por lo que respecta a la nueva ley de educación y a los nuevos reales decretos.

EL DEBATE

La FP, de 'patito feo' del sistema educativo a salvavidas de la economía española

Los empresarios cada vez demandan más los perfiles profesionales de FP en un país con una tasa de paro juvenil de las más altas de Europa

José Rosado. 13/06/2022

España sufre desde hace años un desajuste entre la oferta educativa y las necesidades del mercado. Con un tercio de los menores de 25 años en paro, estamos a la cola de los países de la Unión Europea. Ahora el Gobierno pretende dar un lavado de cara a la FP, una formación tradicionalmente denostada pero que ya es la que mayor demanda genera, por encima incluso de los titulados universitarios.

El 28,9 % de los jóvenes españoles se encuentra en situación de desempleo, según datos del Eurostat, solo por detrás de Grecia (36,8 %) y por delante de Italia (23,8 %). Muchos de estos parados son graduados

universitarios, a pesar de que los reclutadores destacan las dificultades para encontrar perfiles que se ajusten a sus necesidades.

Un estudio de Adecco revelaba la escasez de perfiles cualificados y bien formados en ciertos ámbitos. «La Formación Profesional tiene una alta demanda, muy por encima de la oferta existente, por ejemplo y ya es más solicitada en las ofertas de empleo que las titulaciones universitarias, o de los perfiles tecnológicos, en continuo cambio y sin suficientes titulados para cubrir la demanda del mercado», señalaba el informe.

Así, la tasa de empleabilidad de la FP en España ha crecido en los últimos años situándose como el nivel de estudios que más demanda genera (42,2 %) por delante de los titulados de grado universitario (38,5 %), según datos del SEPE.

«Tenemos un exceso de sobrecualificación y no siempre estamos cubriendo la demanda real de las empresas», explica Guadalupe Bragado, directora de FP de CCC y ex directora general de FP en la Comunidad de Madrid. «Sería necesario hacer una revisión continua del catálogo de títulos de educación superior».

«Es cierto que la ventaja de la FP es su duración, con ciclos de dos años, y el contacto con la empresa gracias al modo dual. Les permite formarse y actualizarse en contenidos constantemente, algo que no sucede en la universidad», añade.

La nueva Ley de FP incluye una importante inyección económica para impulsar este sistema en España ante la importante demanda de estudiantes y empresas. Además, incorpora la obligatoriedad del sistema dual con un mínimo de horas que los alumnos tendrán que desarrollar en las empresas guiados por una figura de nueva creación que se encargará de supervisar su trabajo.

Mala imagen

Tradicionalmente, la Formación Profesional ha estado lastrada por su mala imagen y su escaso valor. Una encuesta de Sigma2 para Educa2020 de 2019 mostró que casi el 60 % de los padres españoles tenía una opinión negativa de este nivel educativo.

La realidad, sin embargo, indica que se trata de un sesgo sin ningún fundamento. CaixaBank Dualiza, en colaboración con el Instituto Vasco de Competitividad, analiza todos los meses la empleabilidad de los distintos ciclos formativos y sus resultados son contundentes: es una de las mejores opciones con una tasa de ocupación en grado superior del 71,8 %.

Salarialmente tampoco está mal. Ya que muchos ciclos superiores –y alguno medio– superan los 2.000 euros mensuales de media, por delante de los sueldos muchas carreras universitarias.

Aplicarlo a un modelo particular

Queda, no obstante, que ver cómo queda su aplicación en un modelo como el español. Esta ley toma muchos ejemplos del sistema alemán, donde la tasa de paro juvenil es prácticamente residual. Sin embargo, en España el tejido empresarial español está compuesto al 99 % por pymes con una mentalidad empresarial totalmente opuesta al Mittelstand germano.

Para Bragado, es fundamental «ponérselo fácil a las empresas para que sigan colaborando». «Nosotros hemos firmado acuerdos con 6.000 empresas de todos los tamaños para gestionar la Formación de Centros de Trabajo (FTC). Para las pymes puede suponer un esfuerzo, pero también son los grandes beneficiados ya que todo lo que puede aportar el estudiante redunda en el provecho de la propia empresa», concluye.

EL PAIS

El imparable avance del primer ciclo de infantil, de cero a dos años, en los colegios públicos: “El inicio fue terrible, y ahora es un gusto”

Un total de 1.284 centros de primaria de 12 comunidades autónomas ofrecerán el curso que viene aulas para alumnos de dos años. En cuatro territorios acogerán incluso niños más pequeños

IGNACIO ZAFRA. Valencia 13 JUN 2022

El primer ciclo de infantil (0-2 años) está entrando con fuerza en los colegios públicos. Hasta hace poco, solo dos comunidades autónomas tenían aulas destinadas para los niños de dos años en unos centros que tradicionalmente han matriculado a los que tienen de tres a 11. El curso que viene la fórmula se extenderá a 1.284 colegios públicos (de un total de 10.317 que hay en España) de 12 autonomías, y parte de ellas acogerán clases de niños aún más pequeños.

Muchos docentes lamentan las deficiencias de un proceso que consideran marcado por la precipitación. Pero, por encima de las críticas, la mayoría de maestros transmiten satisfacción por ver a los colegios públicos crecer por abajo, y creen que la iniciativa les ayudará a evitar cierres y reducciones de plantilla en la tempestad

demográfica en la que se adentra el sistema educativo. La mayor oposición a la incorporación de los alumnos más pequeños a los colegios públicos procede de las escuelas infantiles privadas, que afrontan una crisis histórica. El año pasado un 20% de ellas se vieron obligadas a cerrar, y sus representantes temen que cuando se haga el recuento del curso actual las pérdidas serán peores.

Los colegios públicos están tendiendo a concentrar alumnado en los cursos superiores, con la ESO, aunque es un proceso todavía incipiente; lo han hecho 270 centros. Y los que aumentan en los cursos inferiores es por la incorporación del primer ciclo de infantil. Ambas tendencias se están viendo impulsadas por la caída de la natalidad, que lleva más de una década liberando espacio en los colegios: en 2008 hubo 519.779 nacimientos en España, mientras en 2021 fueron 340.635, la cifra más baja desde que el INE empezó a registrar el dato en 1941.

Otros dos factores están contribuyendo a la incorporación de las clases de los niños más pequeños a los colegios: la reforma educativa del Gobierno, que ha dado al primer ciclo de infantil un tratamiento educativo y ha instado a plantear el conjunto de la etapa (0-6 años) de forma común, y la lluvia de millones, 670, con la que el Ministerio de Educación está impulsando la etapa para crear 65.000 plazas públicas, gracias en parte a los fondos europeos. Varias de las fuentes consultadas para este artículo coinciden en que la integración del primer ciclo de infantil (igual que sumar la ESO) ayudará a los colegios públicos a competir con los concertados, muchos de los cuales ofrecen enseñanza de cero a 16 años o incluso hasta los 18.

Hasta 2014, solo el País Vasco y Cantabria habían generalizado la matriculación de niños de dos años en colegios públicos (entre ambos territorios suman 452). En 2015 se sumó la Comunidad Valenciana, que en septiembre alcanzará 415 clases. Y el modelo ha seguido creciendo de modo que en septiembre los habrá en colegios públicos de Madrid (en 46 centros), Cataluña (42), Canarias (38), Extremadura (42), Castilla y León (121), Castilla-La Mancha (donde puede alcanzar los 60), Murcia (30), Aragón (35) y La Rioja (3). En algunos centros de Cataluña y de Cantabria habrá además aulas para los que tienen un año, y en Madrid y Canarias, desde los cero.

La llegada de niños más pequeños a los colegios es positiva una vez que el centro se adapta, afirma Silvia Ferriols, directora del Colegio Público Vil·la Romana de Catarroja, en Valencia. Aunque en su caso, dice, “el inicio fue terrible”. Debido a un fallo burocrático, la Consejería de Educación no tuvo en cuenta la necesidad de adaptar un aula y hubo que reorganizar la disposición del resto de grupos de infantil para dar cabida a la nueva clase. La directora tuvo que comprar el “material manipulativo” en agosto, y la educadora (en la Comunidad Valenciana las aulas de dos años tienen como máximo 18 alumnos y se ocupan de ellos una maestra y una educadora) no pudo incorporarse hasta octubre. Las primeras semanas el colegio tuvo que destinar a varias docentes adicionales a atender la clase, entre ellas la directora, porque “los niños eran muy pequeños y lloraban mucho”, recuerda Ferriols.

Superadas las dificultades iniciales, sin embargo, la opinión de la directora es muy buena. “Es un gusto. Es muy bonito tener a ese alumnado en el colegio. Están genial y participan en todas las actividades de la escuela. Pero al principio se nota que no tenemos experiencia con esas edades. De hecho, nosotras nos equivocamos. Planteamos el periodo de acogida [la incorporación progresiva del nuevo alumnado] como con los de tres años, y nos dimos cuenta de que habíamos corrido demasiado. Estos niños necesitan que se vaya más despacio. Hemos aprendido muchas cosas”, comenta Ferriols.

La responsable de un colegio de Madrid (donde, a diferencia de lo que sucede en el resto de comunidades, los docentes piden con mucha frecuencia que no se publiquen sus nombres por temor a que tenga consecuencias laborales) explica que su centro fue elegido por la Consejería de Educación para implantar el primer ciclo de infantil el curso que viene por su bajo número de alumnos. Y que cuando se lo dijeron, lo vieron bien. “Era una forma de asegurarnos de que no iban a eliminar el colegio y el proyecto nos parecía bonito. Pero está resultando muy difícil y precipitado, y las direcciones estamos asumiendo unas responsabilidades de contratación, arquitectura, etcétera que supera nuestro conocimiento”.

El director de otro colegio madrileño añade: “Es un trabajo diferente al que hemos venido haciendo, sobre todo con los bebés. No solo tendremos que preocuparnos de enseñar, sino de cuestiones como el sueño, el cambio de pañales, las alergias alimentarias...”. La respuesta de las familias está siendo buena y la mayoría de grupos se llenan. Mari Carmen Morillas, presidenta de la federación de familias Giner de los Ríos de Madrid, añade: “Bien organizado, es una propuesta interesante. Lo que esperamos es que las aulas que van a acoger a estos niños estén terminadas en septiembre”.

Una forma rápida y eficiente de ampliar la red

La fórmula ofrece la ventaja de permitir aumentar muy rápido las plazas públicas de los primeros niveles de infantil, señala Miguel Soler, secretario autonómico de Educación valenciano. Y permite ahorrar aprovechando las aulas que se vacían por falta de alumnado, añade José Saturnino García, director de la Agencia Canaria de Calidad y Evaluación Educativa: “Uno de los problemas de la educación infantil es que construir escuelas nuevas en lugares donde puede haber demanda, como los centros de las ciudades, sale carísimo por una cuestión inmobiliaria”. La mayor parte de los estudios publicados, prosigue García, coinciden en que la escolarización en los primeros años de vida ofrece un gran retorno académico y social a largo plazo, especialmente en niños nacidos en familias vulnerables, además de facilitar la conciliación laboral.

La medida preocupa, en cambio, a las escuelas infantiles privadas. Ignacio Grima, presidente de la patronal Acade, comentaba el viernes: “La situación es dramática. Hoy me han dicho otras dos escuelas que no le ven

sentido a abrir el curso que viene. En este contexto no pueden competir ni hacer nada. Y nos parece tremendamente injusto que durante tantos años, cuando no había capacidad pública, las escuelas privadas hayan estado dando este servicio a las familias, y ahora no se las tenga en cuenta".

europapress.es

El Gobierno defiende que la perspectiva de género es "clave" en los currículos para adaptarse a la evolución de la sociedad

MADRID, 13 Jun. (EUROPA PRESS) -

El Gobierno defiende que la perspectiva de género constituye uno de los enfoques a partir de los que se han desarrollado los currículos de todas las áreas y materias y constituye uno de los enfoques que "resultan claves" para la adaptación del sistema educativo a la evolución de la sociedad y a los nuevos retos recogidos en la LOMLOE, la ley de educación conocida como 'Ley Celaá'.

Así lo refleja en una respuesta parlamentaria a preguntas de Vox, en la que el Ejecutivo señala que trabajar en el aula evitando los estereotipos de género negativos y promoviendo el aumento del nivel de autoconfianza y de perseverancia, especialmente en las chicas, así como la eliminación de actividades que perpetúen los roles de género en los centros educativos, "contribuirán sin duda a rebajar la brecha de género en el rendimiento en matemáticas (TIMSS y PISA)¹ y al equilibrio de géneros en las vocaciones científicas".

Asimismo, recuerda que en desarrollo de la LOMLOE, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, en atención a dichos principios y objetivos, incluye en el currículo de las diferentes áreas que componen la etapa aspectos relacionados con la perspectiva de género.

"Su inclusión no constituye un sesgo, sino la respuesta a las metas educativas señaladas, por lo que no cabe considerar necesario adoptar medidas para aquellos niños cuyas familias no quieren que sus hijos sean educados en los sesgos de género", apunta el Gobierno en su respuesta. Para el Ejecutivo, la igualdad de género "constituye uno de los principios del sistema educativo y la perspectiva de género aplicada a las áreas y materias contribuye a la consecución de los principios generales y los objetivos de las etapas educativas que lo conforman".

EL MUNDO

Madrid recomienda a los colegios mantener los libros de texto vigentes para el curso que viene

Se agarra a la "tardía entrada en vigor" de los currículos del Gobierno y a que los materiales se cambian cada cuatro años

OLGA R. SANMARTÍN. Madrid. Martes, 14 junio 2022

La Comunidad de Madrid persiste en su cruzada contra la Ley Celaá y sus currículos, que considera que tienen una "carga ideológica" que después se materializa en los libros de texto. Por eso ha recomendado a los centros educativos que, para el próximo curso que comienza en septiembre, mantenga los manuales escolares actualmente vigentes. En una circular enviada este martes a los centros educativos se agarra a la "tardía aprobación y entrada en vigor de los reales decretos del Gobierno" de Pedro Sánchez.

En realidad, los colegios no están obligados a cambiar los libros de texto porque no hay ninguna ley que obligue a usar estos materiales en los centros. Cada profesor puede recurrir a ellos o no en función de sus intereses. Lo que es cuestionable es, si con los manuales antiguos, van a poderse impartir correctamente los contenidos de la Lomloe (ecofeminismo, memoria democrática, ética de los cuidados...).

Madrid argumenta que muchos centros educativos se han dirigido a la Consejería de Educación porque tenían dudas sobre los cambios. Y por eso ha considerado "procedente" que los libros no se cambien "puesto que todavía no están completos, al no incorporar las aportaciones definitivas del Gobierno madrileño"; es decir, el 40% de su parte curricular.

"La tardía entrada en vigor de los reales decretos del Gobierno ha provocado que, pese a su tramitación de urgencia, los decretos de la Comunidad de Madrid todavía no hayan podido ser aprobados por los plazos establecidos. La Consejería de Educación lleva advirtiendo desde septiembre de 2021 y en numerosas ocasiones del retraso y de las consecuencias que podría tener", justifica.

"A su vez, ha obligado a muchas editoriales a publicar nuevas ediciones basándose en las enseñanzas mínimas establecidas en los reales decretos y en los borradores de los currículos de las administraciones

educativas, incluidos los de la Comunidad de Madrid, sin que se hayan podido incorporar las versiones definitivas de los mismos que incorporan todas las aportaciones realizadas por todos los agentes que intervienen en el proceso de tramitación", añade para justificar la rebelión.

Sigue así el camino que ha emprendido Murcia, que también insta a no cambiar buena parte de los libros apelando a que su programa de gratuidad establece que los manuales deben tener una duración de al menos cuatro años. El programa madrileño también dice lo mismo. "Se ocasionaría un gasto extra al tener que cambiarlos en los próximos meses con contenidos actualizados", defiende Madrid. Castilla y León y Galicia también están estableciendo particularidades para no tener que cumplir a rajatabla lo que mandan los currículos estatales.

Madrid señala que los profesores "podrán alargar la vida útil de los libros de texto y materiales curriculares que estén en buen estado con la finalidad de racionalizar el gasto público, atendiendo a criterios de corresponsabilidad y sostenibilidad".

europapress.es

Casi la mitad de alumnos de FP de Grado medio estudia Grado Superior el año después de graduarse, según Educación

MADRID, 14 Jun. (EUROPA PRESS) -

El 47% de los alumnos que se graduaron en un ciclo de Formación Profesional de Grado Medio en el curso 2019-2020 estudiaban un ciclo de Grado Superior el curso siguiente, según recoge la 'Estadística de Seguimiento Educativo Posterior de los Graduados en Formación Profesional' publicada este lunes por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, con datos de las comunidades autónomas.

La proporción de alumnado que decide continuar formándose en un Grado Superior sube así 7,5 puntos porcentuales en dos cursos, dado que entre el que se graduó en 2017-2018 esa misma cifra era del 39,5%. La mayoría de estos estudiantes se matricula en un ciclo de la misma familia profesional, en particular en Imagen y Sonido (el 93,1% continúa con un Grado Superior en la misma familia); Servicios Socioculturales y Comunicación (93,1%) y Agraria (90,4%).

En total, contando todas las enseñanzas, el 51,8% de los graduados en Grado Medio continúa formándose: además del 47% que se matricula en un ciclo de Grado Superior, el 3,2% lo hace en otro Grado Medio, el 0,5% lo hace en Bachillerato, el 0,3% en la Universidad y el 0,8% en otras enseñanzas.

En el caso del alumnado de FP Básica, el 65,2% de los graduados sigue estudiando y se matricula principalmente en un ciclo de Grado Medio (62,9%). El 1,2% estudia Bachillerato, el 1% otras enseñanzas y el 0,1% otro ciclo de FP Básica.

Las familias profesionales con mayor porcentaje de graduados en FP Básica que continúan estudiando son Artes Gráficas (70,4%), Electricidad y Electrónica (69,9%), Transporte y Mantenimiento de Vehículos (68,9%), Administración y Gestión (68,7%) e Informática y Comunicaciones (67,7%).

En cuanto al alumnado que se gradúa en Grado Superior, el 34% sigue con su formación: el 20,9% lo hace en la Universidad, el 10,1% en otro Grado Superior, el 2,1% en otras enseñanzas, el 0,9% en Grado Medio y el 0,1% en Bachillerato.

LA EDAD, CLAVE PARA LA CONTINUIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO

En todas las etapas, la edad es una variable clave para la continuidad en el sistema educativo: en Grado Medio, el 68,3% de los graduados con menos de 20 años sigue al curso siguiente un ciclo de Grado Superior, y el 36,6% de los graduados de Grado Superior menores de 22 años accede a la Universidad.

Por otra parte, el alumnado graduado en FP de Grado Medio en la modalidad dual, que combina la enseñanza en el aula con la formación en empresa y que la nueva legislación prevé generalizar, tiene mayor tendencia a seguir estudiando. Tiene también mayor tasa de inserción laboral y combina en ocasiones trabajo con estudios.

Así, el 57,5% de los graduados en esta modalidad en Grado Medio en 2019- 2020 sigue matriculado en el curso 2020-2021, 6 puntos porcentuales más que los alumnos de modalidad no dual (51,5%).

Por otra parte, en el primer año después de finalizar el Grado Medio, el 49,4% de los de dual trabajan frente al 40,9% de los no dual, lo que supone una diferencia porcentual de 8,5 puntos, según la 'Estadística de Inserción Laboral de Graduados en Formación Profesional' (cohorte 2016-17). A los cuatro años, la diferencia es de 7,2 puntos, con tasas de integración laboral del 69,6% y del 62,4% respectivamente.

La diferencia es aún mayor en el caso de la FP de Grado Superior: el 66,2% del alumnado de modalidad dual graduado en 2016-17 trabaja al año siguiente, frente al 49,9% del alumnado no dual, lo que supone una diferencia de 16,3 puntos porcentuales. A los cuatro años, las tasas son del 74,5% y el 62,5% respectivamente.

Por otra parte, considerando el conjunto de los graduados de FP de Grado Medio, los datos apuntan que el 41,1% trabaja al año de graduarse y el 58,5% a los tres años. Las familias profesionales con mayor tasa de inserción laboral son Industrias Extractivas (68,7% de los graduados trabajan al año de finalizar y el 75,2% a



los tres años); Fabricación Mecánica (56% y 68,8% respectivamente); Transporte y Mantenimiento de Vehículos (52,1% y 69,1%); y Sanidad (51,5% y 63,6%).

En el caso de la FP Superior, el 50,6% trabaja al año de graduarse y el 60,3% lo hace a los tres años. Por familia profesional, los estudiantes con mayor tasa de empleo son los de Fabricación Mecánica (el 73,1% tiene empleo al año de graduarse y el 75,3% lo tiene a los tres años); seguidos de Instalación y Mantenimiento (68,5% y 76% respectivamente); Informática y Comunicaciones (63,1% y 75,4%) y Química (62,4% y 69,2%).

La nueva Ley de Formación Profesional, aprobada el pasado mes de marzo, establece que toda la Formación Profesional tendrá carácter dual, con dos niveles de intensidad: la modalidad general, en la que los alumnos y alumnas pasarán entre un 25 y un 35% del tiempo en formación en empresa, y la intensiva, con más de un 35% de tiempo en la empresa.

Todos los estudiantes cotizarán a la Seguridad Social el periodo de formación en la empresa. La nueva legislación culmina así el proceso de modernización de la Formación Profesional emprendido por el Gobierno en 2018 con el primer Plan Estratégico de la Formación Profesional y reforzado por el Plan de Modernización de la Formación Profesional, lanzado en 2020.

La Voz de Galicia

Educación amplía en 50 los ciclos de FP y en 33 los cursos de especialización

SARA CARREIRA. REDACCIÓN. 14 JUN 2022

La apuesta de Europa por la FP en España se traduce en Galicia, que ya está a la vanguardia del país, en un aumento exponencial de nuevos ciclos, no tanto en titulaciones nuevas como en oferta en diferentes institutos. Según lo anunciado este lunes por la Xunta, habrá 50 ciclos nuevos de FP básica, media y superior; 33 cursos de especialización (los llamados másteres) y hasta 120 de FP de la modalidad dual.

Los alumnos de bachillerato, que acaban de terminar el curso y muchos han hecho la selectividad, pueden optar a prácticamente todas las titulaciones (menos a los másteres) ya que para septiembre casi todos serán mayores de edad, un requisito indispensable para hacer la FP dual. Pero lo habitual es que los estudiantes que acaban el instituto se fijen en la oferta ordinaria y presencial de la FP superior, que se ofrece en IES y CIFP. De este grupo, destacan los tres ciclos de informática, en Vilagarcía y en Maceda, una oferta importante porque la actual es claramente insuficiente para la demanda que hay. Además, permite la descentralización de la docencia, acercándola a los interesados.

También destaca la oferta del CIFP Fermín Bouza Brey, el último centro integrado (solo de FP) que se ha sumado a la lista gallega. Este antiguo instituto de secundaria contará con el ciclo de Acondicionamiento Físico que antes tenía el IES de Carril y con tres ciclos que había en el Armando Cotarelo (Marketing, Xestión de Ventas y Comercio Internacional); como novedad para Vilagarcía llega Transporte e Loxística, una titulación muy interesante por la necesidad creciente de técnicos en el sector.

Los nuevos másteres

En cuanto a los másteres, en el ciclo superior son nuevos los de Desenvolvemento de Videoxogos e Realidade Virtual; Dixitalización do Mantemento Industrial; Mantemento e Seguridade en Sistemas de Vehículos Híbridos e Eléctricos; Materiais Compostos na Industria Aeroespacial; y Audiodescripción e Subtitulación. Estos cursos, que duran un año, exigen la titulación previa en FP superior, y no sirve cualquier ciclo, sino aquellos que están relacionados con la especialidad. Ocurre lo mismo en los másteres del ciclo medio.

La FP dual despega: 120 títulos nuevos

El verdadero impulso a la FP para el próximo curso viene por la parte dual. Esta modalidad sigue sus propias reglas, porque de hecho varía con los años, adaptándose a las necesidades del mercado. Así, es una oferta cambiante —solo las grandes empresas pueden garantizar cierta estabilidad de los ciclos— en función de las compañías que se sumen a la iniciativa. Y es que con la FP dual el alumno se forma durante tres años entre el centro educativo y la empresa de destino, cobrando un sueldo en gran parte del tiempo de su formación.

Este lunes, el presidente de la Xunta, Alfonso Rueda, anunciaba que el próximo curso habrá un 20% más de ciclos en la FP dual, así como un 25% más de plazas; serán 120 ciclos nuevos. Como explicó Rueda, en su comparecencia con el conselleiro de Educación, Román Rodríguez, Galicia contará en septiembre con 37.000 plazas, un 70% más de matriculados que al inicio del modelo.

¿Cómo proteger a los alumnos de la ola de calor dentro del aula? 31 grados a las diez de la mañana

En Extremadura el 15% de los centros han limitado los horarios, mientras en Andalucía hay quejas porque el plan de climatización sostenible no está del todo ejecutado

ELISA SILIÓ / VIRGINIA VADILLO. Madrid / Murcia - 14 JUN 2022

Hasta 41 provincias sufren este martes la primera gran ola de calor del verano —solo se salva gran parte del área cantábrica, parte del litoral mediterráneo y Canarias— y los menores de edad se encuentran entre los más perjudicados, pues muchos de los centros no cuentan con instalaciones de aire acondicionado, habituales ya en cualquier oficina y muchas casas. Por eso, los gobiernos de las regiones más afectadas se ven obligados a tomar medidas para evitar desmayos, dolores de cabeza, náuseas, trastornos circulatorios y cardíacos y a veces, incluso, convulsiones, pero no proporcionan grandes medios a los centros, que buscan auxilio en los remedios caseros. Por suerte, las mascarillas que tapan la cara ya no son obligatorias, aunque se llevan en aulas en las que hay niños contagiados.

En Andalucía, se puso en marcha en 2017 el Programa de Climatización Sostenible y Rehabilitación Energética, para instalar en los centros aires acondicionados, sustituir persianas por lamas exteriores, crear cubiertas aisladas y ventiladas para evitar el sobrecalentamiento y llenar de plantas y árboles los patios para que haya sombra exterior. Ese programa sigue aún en ejecución y las quejas se multiplican estos días de calor sofocante. La secretaria general de la federación de enseñanza de CC OO en Andalucía, Marina Vega, se ha lamentado en un comunicado este martes: “Una vez más, al Gobierno andaluz le ha pillado el toro y las aulas siguen sin estar adaptadas bioclimáticamente a las necesidades reales que se nos presentan. Esto se debe, sin lugar a dudas, a una clara falta de previsión y de inversión en la enseñanza pública”.

Los padres del colegio Al Andalus de Utrera (Sevilla), por ejemplo, han acordado con la dirección del centro que los niños dejen las clases a las doce de la mañana. Hay una preinstalación de aire, señalan las familias, que no funciona. A esa hora saldrán también los escolares del colegio Mediterráneo, de Córdoba, que están sin aire acondicionado ni sombra en el patio, según los padres.

En Andalucía existe un protocolo de 60 páginas también desde 2017 que se repite cada curso al menos en junio y septiembre, pero no descartan aplicarlo en otras épocas. El alumnado puede ausentarse de clase si lo notifica al centro y se pide a los padres que manden a los niños a clase con ropa fresca, protección solar y bien desayunados.

Vaporizadores de agua en Murcia

Como en Andalucía, en la Región de Murcia las altas temperaturas en las aulas no son una novedad. Por ese motivo, la Consejería de Educación ya incluye en sus instrucciones de inicio de curso pautas para que los centros puedan adaptar sus horarios a las inclemencias climáticas y flexibilizar la jornada escolar en esos meses, explica un portavoz. Desde la Consejería de Educación señalan que no habría problema en permitir a los padres recoger antes a los alumnos, pero tanto la Administración, como docentes y asociaciones de padres reconocen que esa medida no se ha llegado a poner en práctica. Un director de un colegio público de educación infantil y primaria, que prefiere no dar su nombre, explica la razón: “Los centros ya tienen una jornada continua durante todo el año, de 9.00 a 14.00, que en junio y septiembre se recorta una hora. Que los niños terminen las clases a las 13.00 genera cada año numerosas críticas de las familias, por los problemas de conciliación que supone. No creo que ningún director se atreva a proponer siquiera a los padres que los recojan antes todavía, porque se le echarían encima. Tenemos tres meses de calor intenso durante el curso y convivimos con ello”.

Desde la federación de asociaciones de padres de alumnos Juan González, mayoritaria en la comunidad autónoma, Clara García Sáenz de Tejada reconoce los problemas de conciliación que ya supone la reducción horaria. Ante la falta de adecuación de muchos centros, que aún siguen sin climatizar o sin posibilidad de enchufar los aparatos de aire acondicionado por las obsoletas instalaciones eléctricas de los centros, es frecuente que algunos colegios hagan recomendaciones “de andar por casa” para salir del paso, como acudir a clase con sprays para refrescarse vaporizando agua.

En Extremadura, informa la Junta, el 14,9% (130 centros educativos) de los 890 colegios e institutos han notificado que va a flexibilizar los horarios para poder hacer frente a la ola de calor. La mayoría de las escuelas se concentran en la provincia de Badajoz, al sur de la región. En su mayoría están en la capital (17 centros), pero también han tomado medidas en cinco de Mérida.

Desde el curso 2018-2019 el calendario escolar extremeño prevé que se limiten los horarios de clase si la Agencia Estatal de Meteorología (Aemet) y el Plan Nacional de Predicción y Vigilancia de Fenómenos Meteorológicos Adversos definen que un territorio vive en ese momento unas circunstancias meteorológicas excepcionales. A principio de cada curso, el consejo escolar del centro —en el que está representada toda la comunidad educativa— acuerda qué medidas se tomarán si la zona entra en alerta naranja o roja. Que se



reduzca la jornada lectiva no supone que el centro cierre. Los alumnos pueden seguir y se mantienen los servicios de comedor y transporte escolar.

En Castilla-La Mancha en ningún caso se limitan los horarios lectivos. La Junta envía cuando empieza la ola de calor al director del centro una carta de Protección Civil con recomendaciones para la población en general —no salir a la calle entre las dos y las seis de la tarde, comer y beber con asiduidad— para que se la haga llegar al resto de la comunidad educativa. “Cada centro, dentro de su autonomía, adapta su jornada. Por ejemplo, para no salir a las 12.00 a clase de Educación Física en las canchas”, explica el portavoz de la Consejería de Educación. En la Comunidad Valenciana, esta vez liberada de la ola, también envían una carta y carteles informativos para colgar por todo el centro; y en Madrid, se incide mucho en ventilar bien las aulas a primera hora para refrescar en la medida que se pueda el ambiente.

José María Ruiz, profesor del colegio Francisco Ruano de Madrid, construido en 1967, ha colgado en Twitter una foto que muestra la temperatura en su clase a las diez de la mañana: 31,2 grados y un 24% de humedad. Ruiz, que fue responsable de enseñanza pública en CC OO, sostiene que en Madrid hace falta un plan *renove* para mejorar el aislamiento de los centros y los sistemas de ventilación, plantar más árboles en los patios como en Andalucía o instalar toldos y fuentes. Otra profesora de Inglés en Madrid pronosticaba que este martes llegarán a los 37 grados dentro del aula a las dos y media de la tarde.

▣ EL DEBATE

Celaá, autora de la ley que degrada el esfuerzo educativo, se escandaliza de «qué mal está la enseñanza de Historia»

La ex ministra de Educación cae ahora en la cuenta del déficit de nuestro sistema al cerciorarse de su desconocimiento sobre la figura del jesuita Diego de Pantoja

Roberto Marbán. Madrid 14/06/2022

Una vez fuera del Ministerio de Educación, desde donde impulsó la nueva ley educativa que también se conoce por su nombre, Isabel Celaá ha sorprendido a propios y extraños con sus críticas tanto a la enseñanza de la Historia en nuestro país como a algunos contenidos de los libros de textos.

La recuperación de la figura del jesuita Diego de Pantoja, que ha rescatado del olvido la Diócesis de Getafe con un documental del primer misionero europeo en ser autorizado a entrar en la Ciudad Prohibida de Pekín, parece haber abierto los ojos a la que fuera antecesora de Pilar Alegría en el cargo.

Según recoge *The Objective*, Celaá confesó el pasado 31 de mayo, durante la presentación del documental *Diego de Pantoja: puente entre Oriente y Occidente. De Valdemoro a Beijing*, su desconocimiento sobre la existencia de este religioso.

«Jamás había oído hablar de él, y eso que yo estudié en la universidad de los jesuitas», reconoció la exministra, que se licenció en Filología Inglesa en la de Deusto. «¡Qué mal está la enseñanza de la Historia en España. Veo los libros que hay y me sorprende lo que leo en ellos», habría añadido. Unas palabras que debieron dejar de una pieza a los allí presentes, el cardenal Ladaria, al obispo de Getafe, Ginés Ramón García Beltrán, y al titular de la diócesis de Toledo, el arzobispo Francisco Cerro.

La Historia, arrinconada en la Lomloe

Y es que la asignatura que tiene la misión enseñar a los alumnos los aspectos históricos más destacados de nuestro pasado ha sido una de las que peor han salido paradas tras la entrada en vigor de la Lomloe, que llevó a cabo Celaá en su etapa al frente de Educación.

La materia quedaba, tras la irrupción de la 'Ley Celaá', reducida al mínimo.

Incluso la Real Academia de la Historia se opuso tras tener constancia que se establecía la ordenación y las enseñanzas mínimas del Bachillerato.

El documento de alegaciones presentado por dicha institución cuestionaba el hecho de que el currículo de la materia de Historia de España no presentara el «suficiente valor formativo».

En concreto, la Historia de 2º de Bachillerato empezará en 1812. El nuevo currículo pretende que la enseñanza de esta materia no se centre en los hechos de manera cronológica, ya que, según fuentes ministeriales, la idea es que los alumnos adquieran una actitud más analítica y crítica de la historia de España.

Por tanto, se borraba de un plumazo lo que fue y lo que significó el proceso de formación de España hasta el Estado que es hoy en día. Conceptos sobre la Hispania romana y las invasiones bárbaras e islámicas, la Reconquista, el descubrimiento de América, las dificultades de integración durante los siglos XVI y XVII y las medidas centralizadoras en el siglo XVIII, el papel central de la monarquía de los Austrias en la Europa Moderna o 'la Leyenda Negra' quedarían olvidados en la nueva norma.

Extremadura y Castilla-La Mancha plantean redefinir la actividad lectiva de colegios ante la ola de calor

MADRID, 14 Jun. (EUROPA PRESS) -

Un total de 120 centros educativos de Extremadura han notificado a la Secretaría General de Educación este lunes la adopción de medidas de flexibilización horaria debido a la ola de calor, fenómeno que también permite a los colegios de Castilla-La Mancha redefinir sus actividades lectivas y así evitar la sobreexposición de los alumnos ante las altas temperaturas. Así, fuentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-La Mancha, consultadas por Europa Press, han emitido una serie de recomendaciones dirigidas a la dirección de cada uno de los centros, para que estos, en base a su "autonomía", puedan variar la planificación escolar.

Entre las recomendaciones, destaca evitar las salidas y las actividades en las horas más calurosas (generalmente entre las 14.00 y las 18.00 horas) y más aún las actividades físicas como deportes y trabajos que requieran un importante esfuerzo físico. Por su parte, 120 centros educativos de Extremadura han adoptado terminar las clases 12.00 y las 12.30 horas, junto a otras medidas como reducir las actividades en el exterior o cambiar a los alumnos de aula si es necesario.

Estos 120 colegios suponen el 13,48 por ciento de los 890 centros educativos de la región, y la mayoría de los centros adoptan estas medidas pertenecen a la provincia de Badajoz, según informan fuentes de la Consejería de Educación a Europa Press.

Así lo ha explicado el secretario general de Educación, Francisco Javier Amaya, quien ha señalado que estas medidas se prevé que puedan estar en vigor hasta el próximo miércoles, cuando está previsto que las temperaturas disminuyan.

El objetivo de estas medidas es "convivir con el cambio climático, convivir con las altas temperaturas y proteger a los miembros de la comunidad educativa, no solo a los alumnos sino también a los trabajadores", ha resaltado el secretario general de Educación, quien ha señalado que las altas temperaturas "se están acelerando con el paso de los años".

MEDIDAS EXTRAORDINARIAS SEGÚN LOS AVISOS METEOROLÓGICOS

Cabe recordar que el Calendario Escolar incluye cada curso, desde el curso 2018-2029, la adopción de medidas extraordinarias en circunstancias meteorológicas excepcionales, entendidas como tal aquellas que así se definan según los criterios establecidos en el Plan Nacional de Predicción y Vigilancia de Fenómenos Meteorológicos Adversos (Meteoalerta) y según la previsión de los correspondientes boletines de aviso que emita la Agencia Estatal de Meteorología (Aemet).

Así, en el caso de darse estas circunstancias meteorológicas excepcionales, en su ámbito geográfico, las direcciones de los centros públicos, previo informe favorable de su correspondiente Consejo Escolar, podrán acordar desarrollar actividades adaptadas a la situación climatológica, lo que podría incluir, en su caso, la reducción de la jornada lectiva del alumnado que estuviera establecida con carácter general.

Además, los Consejos Escolares podrán establecer, a principio de curso, los criterios para adaptar la jornada y las actividades lectivas cuando se produzcan las circunstancias meteorológicas excepcionales establecidas.

En caso de reducción de la jornada lectiva, los alumnos acudirán al centro dentro de dicho horario, aunque se asegura la posibilidad de que aquel cuya familia lo solicite pueda permanecer en el centro hasta la finalización de las actividades lectivas que correspondieran normalmente o bien no asistir a clase durante esos días, previa comunicación a la dirección o titularidad. En cualquier caso, se garantizarán los horarios y prestación de los servicios de comedor y transporte escolar.

La dirección o titularidad del centro deberá comunicar, de forma inmediata, las medidas adoptadas a esta Secretaría General de Educación y darles la adecuada publicidad, informando, expresamente, de la garantía de permanencia en el centro durante toda la jornada lectiva habitual del alumnado cuya familia lo solicite.

PADRES DE CENTROS PÚBLICOS, CONTRA LA FLEXIBILIZACIÓN EN ANDALUCÍA

En Andalucía, las Asociaciones de Madres y Padres del Alumnado por la Educación Pública (Codapa) creen que flexibilizar los horarios en olas de calor "no es una solución porque vulnera" el derecho a la Educación y "plantearía un grave problema" para la conciliación, toda vez que apuesta por "recuperar" la Ley de Bioclimatización, que "lleva dos años en un cajón".

Desde Codapa explican, en declaraciones a Europa Press, que hay un protocolo para paliar los efectos del calor aprobado por la Junta de Andalucía en 2017 que, en sus palabras, "es un protocolo fantasma", ya que se aprobó en aquel año "por presión de la comunidad educativa, ante una situación muy parecida a la actual, pero nunca se ha aplicado". De hecho, a los equipos directivos "no ha llegado nunca ningún tipo de instrucción", añaden.

Asimismo, señalan que hay algunos colectivos de la comunidad educativa que han pedido a la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía flexibilizar los horarios en épocas de calor extremo, pero desde la Codapa entienden que "no es una solución porque vulnera el Derecho a la Educación y no es viable para las

miles de familias que no pueden recoger a sus hijos e hijas a determinadas horas, para el alumnado que va a comedor". Eso plantearía "un grave problema" de conciliación laboral para las familias, precisan.

Por tanto, desde Codapa apuestan por "recuperar" la Ley de Bioclimatización, que "lleva dos años en un cajón, desde que se aprobó en 2020". "Las familias reivindicamos que se dote de presupuesto y se lleven a la práctica las medidas incluidas en la ley, que contemplaba la mejora de las condiciones térmicas y ambientales de los centros educativos andaluces mediante técnicas bioclimáticas y uso de energías renovables", manifiestan.

LA MAYORÍA DE COMUNIDADES NO PREVEN MODIFICAR LOS HORARIOS

En La Rioja por el momento no está previsto que los centros escolares cierren antes debido a las altas temperaturas. De hecho, la comunidad autónoma eliminó el pasado año las jornadas especiales en junio y septiembre.

En la misma línea, desde el Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón precisan que no adelantarán el horario de los colegios, algo que tampoco ocurrirá en los centros de Cantabria, ya que la ola de calor no afecta a la región, o en los de Galicia, donde la Xunta apunta a Europa Press que por el momento no hay activada ninguna alerta por altas temperaturas.

Desde la Conselleria de Educación y Formación Profesional de Islas Baleares aseguran que no se plantean una posible anticipación de la salida de los colegios, lo mismo que apuntan desde la Consejería de Educación de Castilla y León, donde no prevén ningún cambio en los horarios.

EL MUNDO

La Autónoma de Barcelona, Navarra, la Autónoma de Madrid y la Pompeu Fabra, las universidades con mejor rendimiento

El ránking de la Fundación Conocimiento y Desarrollo dice que el 30% de los exámenes se hace ya de forma 'online'

OLGA R. SANMARTIN. Madrid. Miércoles, 15 junio 2022

La Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Navarra, la Autónoma de Madrid, la Pompeu Fabra y la Universidad de Deusto son los cinco campus españoles con mayor rendimiento, según la clasificación anual de la Fundación Conocimiento y Desarrollo que se ha presentado este miércoles. La excelencia universitaria se concentra en cinco regiones (Cataluña, Navarra, Madrid, País Vasco y la Comunidad Valenciana) que acumulan los mayores indicadores de buenas prácticas.

El ránking analiza cómo lo hacen 79 universidades en 28 ámbitos de conocimiento y 3.052 titulaciones en cuanto a docencia, investigación, transferencia de conocimiento, internacionalización y contribución al desarrollo regional. También quedan muy bien, en todos estos ámbitos, la Universidad de Barcelona, la Pontificia Comillas, Carlos III, Ramon Llull, Internacional de Catalunya, Valencia, Rovira i Virgili, Politécnica de Cataluña, Girona y Salamanca.

A cambio, los que menos indicadores de buen rendimiento presentan en general son la Universidad de Cádiz, la de Castilla La-Mancha, la de Huelva, la de Granada, la Universidad a Distancia de Madrid y la Uned.

En docencia, las regiones que más destacan son Navarra, País Vasco y Castilla y León. En investigación, brillan Navarra, la Comunidad Valenciana, Cataluña y el País Vasco. En transferencia de conocimiento, vuelven a sobresalir Cataluña, la Comunidad Valenciana y Navarra. En orientación internacional, las más relevantes son Navarra, Cataluña Madrid y País Vasco. Y en contribución al desarrollo regional, País Vasco, Canarias y Cataluña.

MODELO HÍBRIDO

El trabajo ha medido también el cambio de paradigma en el modo de impartir las clases a partir de la pandemia. El porcentaje de aprendizaje híbrido, que mezcla la enseñanza presencial con la virtual, ha pasado del 7% que se registraba antes del Covid al 32% que hay en el curso 2020/2021.

Antes de marzo de 2020, sólo un 4% de los exámenes se hacían *online*, una cifra que ascendió al 86% en el inicio de la pandemia y que, tras finalizar el curso 2020/2021 se situó en el 30%.

¿Han mejorado las universidades desde antes del coronavirus? "No lo podemos decir a nivel global porque cada año incorporamos más indicadores. Pero en cuestiones como patentes concedidas por profesor, el porcentaje de publicaciones con empresas, el profesorado extranjero, las publicaciones por profesor... han mejorado", ha respondido en rueda de prensa Ángela Mediavilla, directora de la investigación.

El ránking se ha centrado este año en analizar las universidades que destacan en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, las llamadas STEM. EN Matemáticas ha valorado muy positivamente la Autónoma y la Politécnica de Madrid, la Politécnica de Cataluña, la Carlos III y la Pompeu Fabra. En Ingeniería

Informática, recomienda las politécnicas de Cataluña y Madrid, la Carlos III y la Pompeu Fabra. Y en Física, la Politécnica de Cataluña, Valencia, la Autónoma de Madrid, País Vasco y Salamanca.

La fundación que preside Ana Botín ha vuelto a insistir en la menor presencia de las mujeres en las STEM, sobre todo en las ingenierías. Sólo hay un 14% en ingeniería informática, un 17% en ingeniería mecánica (17%) y un 19% en ingeniería eléctrica. "A medida que la mujer avanza en su carrera profesional en la universidad su presencia es menos representativa", dice el informe. Por ejemplo, en Matemáticas, un 40% de las matriculadas en el grado son mujeres, un 38% de las tesis son leídas por ellas, y representan el 28% del personal docente e investigador y el 21% de los catedráticos.

europapress.es

Alegría avanza que presentará en julio la nueva EBAU que será "algo más homogénea"

MADRID, 15 Jun. (EUROPA PRESS) -

La ministra de Educación y Formación Profesional, Pilar Alegría, ha avanzado que la nueva Evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad (EBAU), cuya aplicación está prevista en el verano de 2024, será una prueba "algo más homogénea" y su borrador se presentará en el próximo mes de julio.

Así lo ha manifestado este miércoles en declaraciones a los medios en Jerez de la Frontera (Cádiz) la ministra, quien ha explicado que, al aplicarse en el año 2024, la nueva prueba de acceso a la universidad afectará a los jóvenes que se matriculen en primero de Bachillerato en el curso escolar 2022/2023, es decir, el próximo curso.

El Ministerio de Educación, según ha comentado Alegría, está reuniéndose y escuchando a la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), a los decanos de educación y a las comunidades autónomas. "Creo que para poder actuar o poder acertar en las distintas normativas educativas lo primero que tenemos que hacer es escuchar activamente a los agentes implicados y es en lo que estamos ahora mismo", ha asegurado.

En este punto, la ministra de Educación y Formación Profesional ha destacado que están trabajando "en distintos borradores", en la dirección que quieren ir adoptando para esa nueva EBAU.

La conocerán próximamente en el mes de julio, cuando queremos hacer público este nuevo modelo que respete la autonomía de las comunidades autónomas y las universidades y que contemple una prueba algo más homogénea. En este momento estamos trabajándola, estudiándola y la haremos pública el próximo mes de julio", ha insistido.

EL PAIS

Las universitarias desertan del grado de Matemáticas ahora que tiene pleno empleo. ¿Por qué?

La brecha de género se agranda en cuanto los estudios adquieren prestigio y éxito. Las mujeres son la mitad en Biología y apenas el 14% en Informática, de donde se esfumaron al añadirse la palabra ingeniería

ELISA SILIÓ. Madrid. 15 JUN 2022

Muchos alumnos de Matemáticas tienen trabajo antes de haber terminado la carrera y más aún si es un doble grado con Física o Estadística. Ha pasado de ser una carrera que solo exigía un cinco para entrar a tener unas notas de corte endiabladas: en la Universidad Complutense de Madrid, el alumno con peor nota empezó este curso Matemáticas y Física con un 13,85 sobre 14. Es la carrera de moda por su éxito asegurado, y en este contexto las mujeres, que son mayoría en la universidad (56%) y presumen de mejores expedientes, se han esfumado. En el año 2003 eran algo más del 50% de los alumnos, y este curso apenas el 35% (5.100 mujeres de un total de 14.500). Solo un 38% de las tesis son leídas por ellas, representan el 28% del Personal Docente Investigador (PDI) y el 21% de los catedráticos, según el Ranking CYD. Las catedráticas de Geometría se cuentan con los dedos de una mano. ¿Qué ha pasado?

Entre 2000 y 2005 se redujeron en un 43% las matrículas en Matemáticas, que han renacido con los hombres a la cabeza. "Que las mujeres desaparezcan de una carrera no es nuevo. Hace mucho tiempo, cuando en Estados Unidos se empezó a programar, no era prestigioso hacerlo, era un trabajo de calculadora, y había muchas mujeres en Informática. Lo prestigioso era hacer el *hardware*. Ahora el número de mujeres es insignificante", explica Laura Saavedra, presidenta de la comisión de igualdad de la Real Sociedad Matemática Española (RSME). "Pero cuando se terminó el *hardware*, el prestigio pasó a la programación, y las empresas empezaron a contratar a hombres. Y con las matemáticas está pasando lo mismo", reflexiona esta profesora titular de Ingeniería Aeronáutica con 40 años (algo muy inusual). "Cuando yo estudié, Matemáticas servía solo

para dar clase. Pero ahora que ha surgido el *big data* y la ingeniería computacional, en Matemáticas hay mucho empleo y tiene mucho prestigio. Y como siempre, cuando una carrera tiene éxito, se masculiniza. Quizás las empresas los prefieren a ellos, pero creo que sobre todo las mujeres damos un paso atrás”.

“Las matemáticas te amueblan la cabeza y es algo que siempre ha sido reconocido por las tecnológicas. Telefónica o Abengoa preferían ingenieros, pero también iban a las facultades a buscar gente”, hace memoria Eva Gallardo, presidenta de la RSME desde febrero. “Pero ahora el *data science*, la Inteligencia Artificial, los algoritmos, la criptografía... son el pan nuestro de cada día, y las empresas se han dado cuenta de que necesitan personas que testen si las cosas son ciertas o no, y eso lo hacen las matemáticas. El problema es que, al hacerse atractivas, se han convertido en muy competitivas. Y, en el momento en que entra la competición, ellas se retraen y dejan de pedir disciplinas STEM [Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por su siglas en inglés] en general”, argumenta Gallardo, catedrática de la Universidad Complutense de Madrid.

Saavedra ha hablado con muchas profesoras de ESO que le cuentan que las alumnas tienen la autoestima debilitada: “Creen que si son buenas en Matemáticas o Ciencias es porque se esfuerzan, mientras ellos son los verdaderos genios que si se esforzasen llegarían muy alto”. Para reforzar esta autoestima, esta profesora universitaria cree que la sociedad debería hacer un esfuerzo para mostrar referentes de mujeres matemáticas. Dentro de las carreras STEM, Matemáticas se sitúa en el medio de la lista: Biología (62% de mujeres matriculadas), Química (55%) y Arquitectura (50%) son las más feminizadas, y las que menos, Ingeniería Informática (14%), Ingeniería Mecánica (17%) e Ingeniería Eléctrica (19%), según el estudio de CYD. Ingeniería Informática perdió a las alumnas cuando dejó de llamarse grado en Informática: el pasado curso había matriculadas 7.900 mujeres frente a 47.500 hombres.

En el curso 2015-2016, no había en España ninguna universidad privada que ofertase grados en Matemáticas, y hoy lo hacen 14 junto a estudios de Estadística. Mientras que los másteres privados en este campo han pasado de 1 a 11, según un análisis de los decanos de Matemáticas. Esta incorporación de centros ha hecho que haya más estudiantes de la disciplina, pero proporcionalmente ellas son cada vez menos. En los últimos siete años, con pleno empleo, el número de chicos matriculados ha crecido en 7.000 —hasta llegar a ser 39.600— frente a una subida de 1.200 entre ellas, que son ahora apenas 6.100.

La sociedad matemática está muy preocupada. “No podemos renunciar a esa mitad de talento que es el femenino, para hacer ciencia necesitas personas con distintos enfoques”, subraya Gallardo. “Tenemos que hacerles ver que hay salidas laborales competitivas en empresas y otras que no lo son. Hay unos parámetros sociales que están ahí. ¿Si eres muy competitivo cómo concilias? Aunque no debería ser algo solo de las mujeres”, opina. Saavedra recuerda que las mujeres tienden a estudiar carreras que tienen que ver con los cuidados (ciencias de la salud o educación), con un componente muy social, y piensa que hay que transmitirles que las matemáticas son indispensables para hacer frente a muchos retos de la sociedad. Por ejemplo, para hacer un mapa celular de las enfermedades hay que incorporar métodos matemáticos que permitan extraer toda la información relevante y a la vez simplificarla.

A la presidenta de la RSME le inquieta también la imagen que se da de las matemáticas. “Nadie quiere estar en un mundo de *frikis*, de raros. Con las redes sociales, con Instagram, muchos jóvenes lo que quieren es ser *influencer*. Por eso estamos haciendo acciones de mentorazgo, concursos...”, enumera Gallardo, que remarca cómo en los países en vías de desarrollo hay más mujeres que hombres matriculados en Matemáticas porque el grado —como ocurrió aquí durante décadas— se cursa para convertirse en profesor de secundaria. En España, en cambio, escasean los matemáticos dispuestos a renunciar a un buen sueldo en la empresa por su vocación académica.

Educación modifica el inicio de curso y será el 12 de septiembre

El cambio sorprende a las ampa al no ser la fecha pactada del día 8, pero atiende las peticiones de sindicatos, Feceval y los directores de IES

Miriam Bouiali | València | 16-06-22

La Conselleria de Educación ya ha publicado el calendario escolar definitivo del próximo curso 2022-23. Finalmente, el lunes 12 de septiembre será el primer día de clase para el alumnado de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional, tanto en FP Básica (FPB) como en las titulaciones de grado medio y superior, y finalizará el 21 de junio, un día antes de lo previsto.

No obstante, esta no es la propuesta inicial que hizo la conselleria, que marcó como fecha de inicio el 8 de septiembre, lo que fue rechazado por algunos sindicatos como Stepv y CSIF, la patronal de la enseñanza

concertada (Feceval) y los directores de los institutos (Adies-PV), que pedían contar con algún día más para poder preparar la implantación de la nueva ley educativa (Lomloe), que empezará a desplegarse en el sistema educativo a partir de septiembre.

Así, la conselleria apunta que ha adoptado esta decisión "después de escuchar a toda la comunidad educativa en las diferentes mesas de negociación con los sindicatos docentes, las patronales de la enseñanza concertada, las familias y el alumnado".

Indignación entre las ampa

No obstante, la publicación del calendario hoy ha pillado por sorpresa a las ampa, que desconocían la modificación definitiva del calendario "contra todo pronóstico". Desde la Confederación Gonzalo Anaya -que aglutina a más de 1.000 ampa valencianas- han llegado a pensar que ha habido un "error" en la publicación, al haber acordado la propuesta inicial del 8 de septiembre y no habérseles notificado los cambios.

Las ampa piden que se respete "los acuerdos de la Mesa Sectorial de Madres y Padres

"Esperemos que subsanen el error a través de una corrección y que se mantenga la fecha de inicio del curso tal y como se ha acordado con los representantes de las familias", afirma Rubén Pacheco, presidente de la confederación.

Si no se trata de un error -como ha descartado la conselleria-, las ampa quedan a la espera de una "explicación oficial de los cambios" y piden a Educación que respete "los acuerdos de la Mesa Sectorial de Madres y Padres de alumnos para que tenga sentido participar".

Final de curso el 21 de junio

En cuanto al final del curso 2022-23, por primera vez, las clases de Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, FP y también las de las escuelas oficiales de idiomas (EOI) acabarán todas al mismo tiempo. Así, el último día de clase del próximo curso 2022-23 será el miércoles 21 de junio.

De esta manera, acaba un día antes según lo previsto, pues la propuesta de Educación era el día 22. No obstante, aseguran que esta modificación responde a las peticiones de municipios que celebran Sant Joan. Asimismo, también atiende a las quejas del profesorado y los directores de Secundaria, pues los institutos habitualmente finalizan antes que las escuelas y al igualar el final de curso para todos los niveles, contaban con más días que este 2021-22.

Ahora, con la propuesta final, entre el cambio en septiembre y el de junio, tendrán tres jornadas menos. El borrador era de 181 días en total, ahora el calendario publicado tiene 178 jornadas lectivas para 2022-23, dentro del mínimo que marca el Ministerio de Educación, de 175.

europapress.es

CCOO reclama un plan nacional para adaptar los colegios, que deben estar entre 17 y 27 grados, a las altas temperaturas

MADRID, 16 Jun. (EUROPA PRESS) -

Comisiones Obreras (CCOO) ha reclamado un plan nacional para adaptar los centros escolares a las altas temperaturas, que conlleve el estudio y análisis de su realidad bioclimática y confort para determinar sus características en base a su ubicación geográfica, orientación, grado de exposición al sol, tipología constructiva, materiales de construcción empleados o calidad del aislamiento, de forma que se determinen sus necesidades específicas.

En este sentido, CCOO ha advertido de que los centros educativos, que están englobados en los locales de trabajo donde se realizan trabajos sedentarios (excepto durante las clases de Educación Física), propios de oficinas o similares, por lo que las temperaturas deberían estar comprendidas entre los 17 y los 27 grados centígrados. Teniendo en cuenta que en las aulas de cientos de centros educativos españoles estos días "se están superando los 30 y hasta los 35 grados", el sindicato, en un comunicado, exige "una respuesta rápida, ágil y clara de todas las administraciones educativas".

Ante situaciones de este tipo, CCOO reclama que se permita a los centros, en base a su autonomía organizativa y en función de sus características específicas y etapas a las que imparte enseñanza, adoptar medidas urgentes tendentes a paliar los efectos de las altas temperaturas en dos vías: organizativas (flexibilidad de horarios, agrupamientos, etc.) y de recursos económicos para la compra de los materiales necesarios.

"Que las distintas administraciones actúen decididamente ante esta situación contra la que nos enfrentamos y que produce efectos nocivos para el bienestar y la salud de toda la comunidad educativa de nuestro país", señala el sindicato.

Para CCOO, los centros educativos deben proporcionar el derecho a la educación "en condiciones óptimas de seguridad, salud y sostenibilidad".

"Estamos en un momento clave de emergencia climática y hay que actuar ya. Es una necesidad inmediata y un pasaporte al futuro", sentencia

EL PAÍS

Las primeras notas de la Selectividad 2022: del 93% de aprobados en Murcia y el 94,5% en Madrid, al éxito casi total en La Rioja

Seis comunidades han difundido las estadísticas de la convocatoria ordinaria de la Evau

EL PAÍS. Madrid - 16 JUN 2022

En La Rioja, el éxito ha sido prácticamente total este año en la convocatoria ordinaria de las pruebas de acceso a la universidad: han aprobado el 99,36% de los alumnos procedentes del bachillerato que se han presentado a los exámenes obligatorios de la Selectividad. Estas cifras pueden cambiar ligeramente en los próximos días, cuando se cierren los procesos de reclamación de los estudiantes que hayan pedido revisar la nota de alguna de las asignaturas. Lo mismo en La Rioja que en Murcia, la comunidad con la cifra más baja de aprobados (un 93,1%) entre las seis autonomías que hasta el momento han difundido los primeros resultados de la Evau de 2022.

A partir de ahora, y tras las reclamaciones de las que saldrán los resultados definitivos, a los aspirantes les tocará echar cuentas para elegir las carreras en las que van a solicitar plaza.

El siguiente es un resumen de la información publicada por las comunidades que ya tienen resultados de la convocatoria ordinaria de Selectividad 2022, la cual, por tercera y última vez, tiene un formato simplificado por el contexto de pandemia que ofrece a los estudiantes un mayor margen para elegir las preguntas que querían contestar:

Comunidad de Madrid: 94,5%

De los 33.663 estudiantes que comenzaron hace 10 días las pruebas de Selectividad, han aprobado 31.819, es decir, el 94,52%. Esta cifra es prácticamente la misma, apenas unas décimas por debajo, que la del año pasado: 94,94%. Como suele ocurrir, el porcentaje de éxito este año es mayor entre los alumnos de Ciencias (96,94%) que en el resto: Humanidades (90,32%), Artes (91,80%) y Ciencias Sociales (91,81%). La nota más alta correspondió a una persona (se desconoce su sexo e identidad, por protección de datos), que cursó sus estudios en el instituto público San Juan Bautista: obtuvo un 10 en la Ebau y llevaba un 9,94 de media de Bachillerato.

Castilla-La Mancha: 95,04%

El 95,04% de los 7.729 estudiantes que se presentaron en Castilla-La Mancha han aprobado, un punto y medio por debajo que hace un año: 96,44%. La comunidad protagonizó una de las polémicas de este año en torno a la Selectividad por una serie de errores detectados en el examen de Matemáticas II que hicieron reaccionar, incluso, al presidente de la región, Emiliano García-Page. Por campus, en Albacete han aprobado esta vez el 94,43%; en Ciudad Real, el 95,60%, en Cuenca, el 95,11%; y en Toledo, el 94,98%.

Murcia: 93,1%

En la Región de Murcia ha bajado este año más de dos puntos el porcentaje de aprobados respecto al curso anterior: del 95,6% al 93,1%. La mejor nota en la fase general la han obtenido Paula Piñero, alumna del Colegio Santa Joaquina Vedruna de Cartagena, y José María Moreno, del instituto público Diego Tortosa de Cieza. Ambos están empatados en primera posición con un 9,99 sobre 10.

Aragón: 97,02%

En Aragón, únicamente han suspendido 178 alumnos de los 5.988 que se presentaron a las pruebas, es decir, que ha aprobado el 97,03%, el tercer porcentaje más alto de los desvelados hasta ahora, aunque está ligeramente por debajo de la cifra del año pasado: 97,88%. Por provincias, en Huesca la proporción ha sido el 95,20%; en Teruel, del 98,06% y en Zaragoza, del 97,33%.

Navarra: 97,7%

El 97,73% de los 3.300 estudiantes presentados ha superado este año la Selectividad en Navarra, unas décimas por debajo de los que lo hicieron en 2021: 98,35%. Por perfiles lingüísticos, de los 2.436 estudiantes matriculados en la fase obligatoria que cursaron sus estudios en los modelos G y A (castellano), se presentaron 2.428 personas y han aprobado 2.375 (97,82%) y de los 874 estudiantes con enseñanza en euskera (modelo D) han aprobado el 97,48%.

La Rioja: 99,36%

El 99,36% de los alumnos de segundo de Bachillerato que se presentaron a la Ebau en La Rioja ha sido declarado apto. En concreto, 1.397 del total de 1.411 alumnos matriculados en la fase obligatoria de las pruebas han sido declarados aptos para cursar estudios universitarios, 9 no han superado la prueba y 5 alumnos no llegaron a presentarse. Es la única comunidad, de las que han publicado ya datos, que ha visto crecer el porcentaje de aprobados respecto al curso pasado, que fue del 98,67%. En cuanto a los resultados

obtenidos, la calificación media ha sido de 7,599, una cifra prácticamente igual que la del curso pasado que fue de 7,554.

THE NVERSATION

¿Afecta la educación bilingüe al desarrollo de la lengua materna?

Adrián Granados Navarro. Profesor de Lingüística Aplicada, Universidad Pablo de Olavide

“Al final, con esto del bilingüismo, los niños no aprenden ni inglés ni español”. ¿Quién no ha escuchado, a la salida del colegio o en la barra de un bar, razonamientos de este tipo?

Esta preocupación va más allá de los entornos puramente informales y es compartida incluso por parte del profesorado. En 2009, un estudio ponía de manifiesto cómo algunos profesores de lengua castellana y literatura se mostraban reacios a coordinar sus acciones con las del programa bilingüe, ya que lo consideraban una amenaza para el español. ¿Qué hay de cierto detrás de esta creencia?

¿Cuándo resta el bilingüismo?

En ocasiones muy específicas, el aprendizaje de una segunda lengua sí puede ir en detrimento de la lengua materna. Este fenómeno, conocido como *bilingüismo sustractivo*, se da cuando, en etapas clave del desarrollo lingüístico (la infancia y la adolescencia), la segunda lengua acapara toda la atención del hablante, que abandona su primera lengua o la relega a un uso minoritario.

Esto ocurre en situaciones de contacto entre lenguas, en las que hablantes de lenguas minoritarias pueden llegar a favorecer una lengua dominante por imposición, pragmatismo o prestigio. Dos sonados ejemplos a nivel mundial son las comunidades indígenas australianas y los hablantes de herencia hispana en Estados Unidos.

En Australia, la política lingüística de enseñar solo en inglés estaba provocando la desaparición de las lenguas aborígenes, que eran lenguas maternas de muchos niños. Fue precisamente la introducción de la enseñanza bilingüe en 1973 la que fomentó su uso en el aula y salvó a estas lenguas de la extinción.

En la actualidad, en Estados Unidos hay casi tantos hablantes nativos de español como españoles hay en España (42 millones, el 10 % de la población). Sin embargo, el uso del español exclusivamente en el hogar provoca que la mayoría presente dificultades para utilizarlo en entornos académicos.

Expulsión de contextos formales

Vemos por tanto que el bilingüismo solo resta cuando una lengua mayoritaria se impone a otra minoritaria (o minorizada) y la relega a contextos informales o de bajo prestigio. En España tampoco estamos libres de ejemplos. Durante la dictadura franquista, el uso de las lenguas regionales no solo fue expulsado del sistema educativo, sino que también fue ilegalizado y sancionado en el espacio público.

Además, hoy día siguen existiendo importantes comunidades lingüísticas cuyas lenguas maternas no constituyen lenguas de instrucción en el sistema educativo. Este sería el caso del árabe en Ceuta (o *dariya*), que, pese a ser la lengua materna del 24 % de la población, no tiene todavía presencia institucional en los centros escolares.

¿Qué ocurre con el bilingüismo educativo?

En este apartado vamos a centrarnos en la enseñanza bilingüe en la que el español convive con otras lenguas extranjeras, mayoritariamente el inglés. Por mucho que el inglés goce del estatus de *lingua franca* (o lengua global), no se cumplen en absoluto las condiciones para que su uso en el aula amenace al aprendizaje del español.

En primer lugar, el español sigue siendo lengua vehicular del conocimiento: el uso mínimo del inglés en los centros bilingües está establecido en el 30 %, y en el mejor de los casos llega al 50 % de las horas de clase.

Por otro lado, el español goza de gran vitalidad, tanto en nuestras calles como a nivel mundial. Por tanto, la lógica nos empuja a pensar que el español no corre ningún riesgo en las aulas.

Respaldo científico

No obstante, en muchas ocasiones la ciencia desvela patrones contrarios a la lógica o el sentido común. De ahí la importancia de someter estas creencias al método científico. Esto es lo que hemos hecho en el proyecto BIMAP de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla), en el que hemos llevado a cabo tres estudios para analizar la interacción entre el español y el inglés en centros educativos bilingües.

En un primer estudio, publicado en la revista *Applied Linguistics*, se realizaron pruebas de competencia (de nivel) en español, inglés e historia a 3 800 estudiantes de 184 institutos (bilingües y no bilingües). Entre otras cosas, este estudio reveló que los estudiantes del sistema bilingüe obtienen mejores resultados en español que

los del sistema no bilingüe (en este otro artículo, analizamos la interacción entre los resultados y el nivel socioeconómico).

En un segundo estudio, que acaba de ver la luz en *Language and Education*, se hace un seguimiento de 20 de estos estudiantes durante 2 años. Aquí vemos que el español de los estudiantes se desarrolla de forma totalmente óptima y apropiada: utilizan un léxico más rico y una sintaxis más compleja a medida que avanzan en el sistema educativo. En otras palabras, responden sin problemas a las demandas lingüísticas de las distintas disciplinas académicas, que aumentan progresivamente de dificultad.

Transferencia entre lenguas

Se preguntarán cómo es posible que el español mejore cuando se le reemplaza por el inglés como lengua de instrucción en ciertas asignaturas. La respuesta a esta pregunta la encontramos precisamente en el tercer estudio del proyecto BIMAP.

Desde los años ochenta del siglo pasado, se sostiene la hipótesis de la competencia subyacente común. Es decir, se piensa que hay un conocimiento lingüístico común para todas las lenguas que un individuo habla, y que los avances en una lengua se transfieren también a la otra.

En el tercer estudio, publicado recientemente en el *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, encontramos pruebas que respaldan precisamente esta hipótesis. Durante los dos años del segundo estudio, también se analizó el desarrollo del inglés de estos mismos 20 estudiantes. En este tiempo, se aprecia un desarrollo simultáneo y paralelo en los dos idiomas de aspectos lingüísticos como la nominalización del discurso, la riqueza léxica y la estructuración de las ideas, que suponen bases comunes para la abstracción y la organización del pensamiento.

Por tanto, contamos con datos suficientes para contestar con bastante seguridad a la pregunta del titular. Sí, la educación bilingüe en España afecta al desarrollo de la lengua materna: lo refuerza y lo mejora.

Cómo afrontar el aumento de casos de conducta antisocial en adolescentes

María Dosil-Santamaría. Profesora en el Departamento de Ciencias de la Educación en el área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Amaia Eiguren Munitis. Docente del departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Israel Alonso. Profesor en el departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Maitane Picaza Gorrotxategi. Doctora en educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Miren Nekane Beloki Arizti. Profesora en el Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Naiara Berasategui Sancho. Profesora en el Departamento de Didáctica y Organización escolar, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Naiara Ozamiz Etxebarria. Profesora adjunta en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Educación, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea.

Cada vez son más los casos de niños, niñas y adolescentes que muestran en su comportamiento agresividad, inestabilidad y que llegan a cometer delitos.

Hacer frente a esta situación exige tener en cuenta diferentes factores de riesgo que afectan de una manera diferente a cada persona. Factores relacionados con entornos sociales desfavorables, estilos educativos familiares no adecuados o problemas de salud mental dibujan un escenario complejo, que pide un tratamiento interdisciplinar.

Estas conductas son también reflejo de una sociedad en la que este colectivo es objeto de incompreensión y exclusión. Una sociedad que se caracteriza por la necesidad de obtener una recompensa inmediata, la poca tolerancia al malestar y a la autoridad, y el individualismo.

Fragilidad emocional: el origen

Cada vez hay más adolescentes emocionalmente frágiles. Esta fragilidad puede acabar convirtiéndose en irritabilidad, agresividad, dificultad para establecer vínculos afectivos e impulsividad; y también derivar en el aumento de las conductas antisociales.

En muchas ocasiones los niños, niñas y adolescentes que tienen este tipo de conductas provienen de familias multiproblemáticas y que no han sido capaces de posibilitar un entorno educativo y seguro. Su conducta incluye actos que hacen daño a los demás, muchas veces en forma de agresión, o que violan las normas sociales y los derechos de los demás.

Tipos de comportamiento

Como plantea el psicólogo Benito de la Iglesia, los niños, niñas y adolescentes que sufren estos trastornos se encolerizan, no pueden controlar sus impulsos, discuten con los adultos y les desafían, negándose a cumplir sus órdenes o las normas establecidas.

Se enfrentan una y otra vez a las personas que les cuidan y a cualquier educador o educadora que ponga límites a su tendencia a hacer lo que desea en cada momento. Molestan deliberadamente a sus compañeros y compañeras y, encima, les acusan a menudo de sus errores o mal comportamiento.

Pero para este autor es importante profundizar y comprender las causas que provocan estos comportamientos. Para que se reduzcan o desaparezcan es necesario prevenirlos e intervenir en ellos.

Niveles de intervención

Otros factores de riesgo que contribuyen a estas conductas son el absentismo y el fracaso escolar, el consumo abusivo de sustancias y la adicción a las redes sociales.

En muchos de estos casos nos encontramos con conductas violentas tanto hacia su persona como hacia los demás. Son comportamientos que influyen en las personas que los rodean, ya sean tutores, padres, madres, profesorado, amistades u otras personas que tengan en su círculo cercano.

Se trata por tanto, de un problema social que hay que abordar desde los diferentes niveles: instituciones, comunidad, familia, escuela, educadores.

Infancia y adolescencia: momentos clave

La infancia y la adolescencia son momentos clave para trabajar los comportamientos delictivos y la agresividad. Los comportamientos característicos de este trastorno de conducta suelen manifestarse antes de los 15 años.

Muchas veces existen antecedentes familiares o han sido víctimas de maltrato o de abandono durante la infancia. Además, normalmente suelen vivir en ambientes de inestabilidad, violencia o con estilos educativos familiares de escasa comunicación, baja estimulación de las habilidades emocionales y falta de un marco claro de normas de conducta.

Tanto la infancia como la adolescencia son épocas cruciales en las que las vivencias impactan directamente en la personalidad y la identidad. Por eso, hay que trabajar las situaciones conflictivas que surgen en esta época para que sus efectos no sean irreparables.

Una vez establecidas, este tipo de conductas no suelen tener muy buen pronóstico y tienden a agravarse al llegar a la edad adulta y derivar en problemas con la justicia o de salud mental. Por eso es tan importante su prevención en los primeros años de vida.

El papel de los educadores y las educadoras sociales

Los educadores y las educadoras sociales ocupan un lugar imprescindible a la hora de poner en marcha intervenciones en diferentes ámbitos, ya que sean asociaciones, residencias u otros dispositivos de participación para las personas menores de edad.

En estos ámbitos, los educadores y las educadoras se encuentran con personas menores de edad más vulnerables, con realidades mutiproblemáticas y más factores de riesgo que muestra general de personas menores de edad. Muchas veces estas personas provienen de familias desestructuradas, han estado expuestas a la violencia, tienen problemas de conducta, déficits afectivos, enfermedades mentales, experiencias previas de abuso, psicopatologías, personalidad antisocial, actitudes que favorecen la violencia, relaciones de noviazgo violentas y factores situacionales, como el consumo de alcohol o drogas, ansiedad y estrés.

Los estudios previos constatan la necesidad de profundizar en la intervención con estas personas menores de edad bajo acogimiento residencial. Las características de este colectivo lo hacen más vulnerable. Por esta razón la figura de educador/a social tiene un papel de acompañamiento imprescindible y necesario, ya que colabora en el desarrollo cognitivo y emocional además de en su proceso madurativo desde una perspectiva comunitaria.

Esta figura profesional puede diagnosticar posibles dificultades de las personas menores de edad en el ámbito socioeducativo y ayudar a superarlas con métodos sociales y educativos. Siempre en coordinación con otros agentes profesionales como docentes, agentes sociales...

¿Qué herramientas hacen falta?

Para aprender a actuar ante estas situaciones hay que adquirir herramientas y habilidades sociales básicas: necesitamos acercarnos de la manera adecuada a estas personas, y establecer paulatinamente una relación de confianza.

En ocasiones, las personas profesionales de la educación social se ven desbordadas ante casos muy complejos y aparece el *síndrome del quemado*, con el estrés, la ansiedad, la depresión o los síntomas psicósomáticos que le acompañan.

Su formación debe ser específica y científica en el proceso de vínculo y acompañamiento. También en el abordaje saludable de estas situaciones críticas de violencia y en la generación de contextos educativos que las prevengan. Y en competencias para el cuidado de la salud propia y la prevención del desgaste ante estas situaciones estresantes.

Un máster específico

La Universidad del País Vasco (UPV-EHU) realizará la primera edición de un *máster* para desarrollar competencias en la acción socioeducativa con adolescentes y jóvenes en riesgo y conflicto social.

En este máster, profesionales que trabajan en diferentes áreas formarán a profesionales de la educación social desde una mirada multidisciplinar. Ofrecerán estrategias psicoeducativas para el afrontamiento de conductas violentas y antisociales, y habilidades para posibilitar un acompañamiento y vínculo educativo adecuado.

También conocerán técnicas de intervención con jóvenes vulnerables en riesgo y conflicto social desde un modelo de vinculación emocional validante que se está llevando a cabo en diferentes recursos.

Creemos que es un aprendizaje necesario para que las personas profesionales mejoren su práctica y ayuden a que niños, niñas y adolescentes puedan mejorar su calidad de vida que logre en sinergia una transformación social.

MAGISTERIO

"La profesión de maestro necesita un componente vocacional que las universidades no saben detectar"

La Conferencia de Decanos de Educación ya ha planteado al Ministerio que además de las pruebas de acceso a la universidad, se necesita establecer pruebas específicas de acceso que permitan perfilar mucho mejor la selección de los candidatos.

REDACCIÓN VIERNES, 10 de junio de 2022

Cáceres celebra estos días la reunión permanente de la Conferencia de Decanos de Educación, que aborda la reforma de la formación docente, en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura. Uno de los puntos estrella que se trata en estas jornadas son las pruebas específicas de acceso a los títulos de docentes, que abordarán hasta 22 representantes de todas las Facultades de Educación del país, tanto públicas como privadas o sin ánimo de lucro.

La Conferencia ya ha planteado al Ministerio de Educación que además de las pruebas de acceso a la universidad, se necesita establecer pruebas específicas de acceso que permitan perfilar mucho mejor la selección de los candidatos. "El expediente académico es un elemento importante en la selección de un futuro maestro, pero no el único", en palabras de la presidenta de la Conferencia Nacional de Decanos de Educación, Carmen Fernández Morante.

"En esta reunión monográfica aprobaremos la estructura básica de las órdenes ECI de los dos títulos de Magisterio y del Máster en Formación del Profesorado con las reformas metodológicas y de contenido que entendemos que tienen ilustrar la nueva normativa que el Gobierno ponga en marcha". "Llevamos más de 10 años, en el caso del Máster en Secundaria, y más de 15, en el caso de los grados, sin actualizar estos Planes de Estudio", ha lamentado la presidenta.

Estos tres planes de estudio conducen a una profesión regulada, la profesión docente, que depende de las órdenes ministeriales que regulan la estructura básica curricular de los tres títulos. "Esta reforma es necesaria e imperiosa. Cambian los tiempos, avanza el conocimiento, nuestro modelo educativo avanza hacia un modelo mucho más competencial, más centrado en el aprendizaje práctico y en la resolución de problemas. Los planes de estudio y la formación de maestros tienen que avanzar en esta dirección", aboga Fernández.

La Conferencia de Decanos se comprometió con el Ministerio de Educación en el mes de julio a presentar una propuesta de actualización y reforma de los planes de estudio de los dos grados de Magisterio, Infantil y Primaria, y del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria.

García-Page pide modificar los criterios de corrección de Matemáticas II en la EvAU

El presidente de Castilla-La Mancha, Emiliano García-Page, ha confesado estar "muy molesto" por el examen de Matemáticas II de la prueba de Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU) en la Universidad de Castilla-La Mancha (UCLM), que ha provocado protestas y la exigencia de una revisión por sus contenidos, y ha pedido que "se modifiquen los criterios de corrección".

REDACCIÓN CASTILLA-LA MANCHA. Viernes, 10 de junio de 2022

El examen ha generado un aluvión de críticas por errores y falta de equilibrio, por lo que en una intervención durante la clausura de la Asamblea de la Confederación Española de Jóvenes Empresarios (Ceaje) en el Parador de Cuenca, García-Page ha reconocido que “empatizo muchísimo con los miles de chavales” que se han presentado a la EvAU en la región, y ha subrayado que “nadie tiene que pagar los excesos” de otras personas.

García-Page ha subrayado que “yo no puedo meterme en la Universidad, y tengo que respetar su autonomía docente, pero sí puedo pedir con fuerza que se modifiquen los criterios de corrección, y que se adapten al esfuerzo de los chavales y al sentido común”. En este sentido, ha agradecido la “sensibilidad” del Rectorado de la UCLM, que según ha reconocido “ya tenía la misma idea, y se va a ponderar”.

El examen de Matemáticas II ha provocado también la puesta en marcha de una recogida de firmas en Change.org que ya alcanza más de 13.000 apoyos, pidiendo “revisar los contenidos de la prueba, articulando las medidas oportunas que permitan compensar la nota que se hubiera obtenido si la prueba hubiese sido normal”. Sostienen que el examen estaba “plagado de errores”, con los que “los mismos coordinadores han tenido que improvisar cambios bajo criterio propio en mitad del examen, desconcertando así aún más al alumnado” y que además no se ha respetado el porcentaje de contenidos del temario de Bachillerato.

Se adecuarán los criterios de corrección al modelo de examen

Por su parte el rector de la UCLM, Julián Garde, en una entrevista en Radio Castilla-La Mancha, ha asegurado que la institución académica siente una “gran preocupación” por el “desasosiego” de los alumnos y sus familias tras el examen de este jueves, si bien Garde ha sostenido que la prueba “se ajustaba a los contenidos y también a los porcentajes que establece el decreto, que debe haber de cada uno de los cinco bloques de la asignatura”. Con todo, y ante las denuncias de que la prueba contenía errores, el rector ha avanzado que, el lunes, en la reunión de la comisión mixta de corrección, los asesores de la universidad y de la Junta de Comunidades que forman parte de la misma, propondrán a los correctores que se adecúen los criterios de corrección al modelo de examen, una medida que “ya se ha hecho en otras ocasiones”, por lo que ha asegurado que no será una excepción. Asimismo, ha afirmado que se va a estudiar lo que ha ocurrido para que no vuelva a repetirse.

El rector de la UCLM también ha querido lanzar un mensaje de tranquilidad y ha animado a tener confianza en los chicos que se han examinado, pues se ha mostrado convencido de que “la percepción que recuerdan de lo ocurrido” este jueves “es peor que lo que va a ocurrir con la nota” y ha comentado que “probablemente no haya grandes diferencias a los resultados de años anteriores”.

Asimismo, y tras las quejas que también se han producido en otras comunidades autónomas como Aragón, Extremadura o Madrid, ha considerado que ello “pone en evidencia la complejidad” de elaborar el examen, aunque ha señalado que “que pasen todos los años no es un consuelo y que pasen en otras comunidades autónomas, tampoco”. Y ante la posibilidad de que se realice una única EvAU en toda España, ha admitido que tiene “dudas organizativas” de que pudiera llevarse a cabo, aunque ha considerado que “evitaría los problemas comentados”.

La Plataforma a favor de la Escuela Pública Vasca califica el pacto educativo como "un jarro de agua fría"

La Plataforma a favor de la Escuela Pública Vasca ha asegurado este lunes que el pacto educativo que servirá de base para la Ley de Educación cayó "como un jarro de agua fría" para la mayoría de la comunidad que compone esta red y ha pedido a sus firmantes que "se dejen la piel" para que la nueva norma contente a las familias y al profesorado.

EFE Lunes, 13 de junio de 2022

Uno de los portavoces de esta plataforma, Matías Cordero, ha comparecido a petición de Elkarrein Podemos-IU en la comisión correspondiente del Parlamento vasco, en la que ha detallado los Principios de Abiyán sobre el derecho a la Educación y ha pedido que se tengan en cuenta en la redacción de este proyecto de ley que previsiblemente se aprobará antes de que finalice este año.

Cordero ha reconocido que el pacto educativo está avalado por la amplia mayoría parlamentaria que conforman PNV, EH Bildu, Elkarrein Podemos-IU y PSE-EE, pero ha puesto sobre la mesa que no cuenta con el apoyo de la federación de ampas de la red pública, Ehige, ni del sindicato mayoritario de docentes, Steilas. “El pacto puede tener legitimidad parlamentaria, pero la comunidad educativa no está cómoda y hay que tenerlo en cuenta. Fue un jarro de agua fría. Hacemos un llamamiento para que busquen cómo atraer a la comunidad educativa a la ley. De nada sirve una ley si tenemos a las familias y a los profesores descontentos”, ha insistido.

En este sentido, ha señalado que los agentes de la red concertada “no han dicho nada porque se sienten cómodos” con el acuerdo, al tiempo que ha recordado que la actual Ley de la Escuela Pública Vasca contenía herramientas para luchar contra la segregación de origen socio económico que “no se han usado”. “Como las herramientas existen y no se han usado, nos cabe la duda de si con la nueva ley se van a usar. Nos gustaría

tener confianza, pero hace seis años empezamos a denunciar la segregación y a día de hoy está peor", ha agregado.

Todos los grupos firmantes del pacto, que tras la comisión participan en la primera reunión de seguimiento del mismo, han pedido a la Plataforma que tenga confianza en este pacto y en la ley en la que trabaja el Gobierno vasco con sus principios como guía.

Marta Muñoz: «No se puede hablar de inclusión educativa sin contemplar a los intérpretes de lengua de signos» ENTREVISTA

Hoy se celebra el Día Nacional de las Lenguas de Sordos Española y Catalana. Hablamos con la vicepresidenta de la Confederación Estatal de Personas Sordas, Marta Muñoz, sobre la situación de las niñas y niños sordos en el sistema educativo, así como sobre el aprendizaje de la lengua de signos y su uso en las aulas.

Redacción - Diario de la Educación. 14/06/2022

Marta Muñoz, burgalesa de nacimiento, abogada de formación y hasta hace poco técnica jurídica de la CNSE, es desde hace unos días la vicepresidenta de la Confederación. Hablamos con ella de la situación de la infancia sorda en España, de las complicaciones para su acercamiento a la lengua de signos (hoy se celebra el Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas), así como de las ventajas que tiene conocerlo en diferentes niveles.

A rasgos generales, ¿cuál es la situación de la infancia sorda en España hoy día?

De total desventaja. Se les está privando sistemáticamente de la posibilidad de adquirir la lengua de signos, la única que desarrollan de manera natural.

A nuestra red asociativa llegan muchas familias que se quejan de no disponer de una información completa y veraz en todo aquello que concierne a la sordera. De hecho, son muchos los padres y madres que aseguran que sus otorrinos de referencia les dicen que «signar es un obstáculo para el desarrollo de la lengua oral», cuando ciencia y legislación apuntan a todo lo contrario. A esta vulneración de los derechos de la infancia sorda y sus graves consecuencias lingüísticas, cognitivas y psicosociales, se le conoce como síndrome de privación lingüística.

La exposición de las y los menores sordos desde edades tempranas a esta lengua favorece su óptimo desarrollo lingüístico, cognitivo y psicosocial. Además, evita las consecuencias del Síndrome de Privación Lingüística, una cuestión a la que alude el artículo 25 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y que su Comité hace propia, al recomendar a los gobiernos que apoyen la prestación de servicios de lengua de signos a todos las niñas y los niños sordos y a sus familias, y así, prevenir y reducir la aparición de situaciones discapacitantes.

De ahí, que en la CNSE instemos a médicos, logopedas y profesionales de la rehabilitación auditiva a colaborar con el profesorado sordo especialista en lengua de signos y con las entidades de nuestra red asociativa CNSE, con el objetivo de normalizar el aprendizaje y el uso de la lengua de signos entre la infancia sorda como una lengua más.

Las niñas y niños sordos tienen derecho a educarse en las mismas condiciones y con las mismas oportunidades que el resto para alcanzar su máximo desarrollo potencial y llegar a ser lo que quieran ser. Tienen derecho a crecer en un contexto de plena integración. Y eso pasa por proporcionarles una atención temprana y una educación integral de calidad que incluya tanto la lengua de signos como la lengua oral.

Se celebra el día de las lenguas de signos españolas. Hace algún tiempo hablamos de la inclusión del alumnado sordo en la escuela y parece que, precisamente, la lengua de signos (su desconocimiento), era un escollo importante. ¿Cómo es la situación hoy día?

La falta de accesibilidad en el aula o fuera de ella es difícil para cualquier alumna y alumno sordo, independientemente de su edad. Por un lado, dificulta que se comuniquen e interactúen con otros compañeros, lo que les coloca en una situación de aislamiento y de soledad no deseada. Por otro, les impide seguir las clases en igualdad de condiciones que el resto, con todo lo que eso conlleva para su futuro académico, profesional y personal.

La precariedad de recursos a la que se enfrentan los estudiantes sordos en todas las etapas educativas es, año tras año, una constante. No se puede hablar de inclusión educativa sin contemplar a los intérpretes de lengua de signos y a los asesores sordos especialistas en lengua de signos, o a cualquier otro profesional educativo que trabaje con alumnado sordo. De hecho, prescindir de la labor de estos profesionales es vulnerar la legislación.

En este sentido, reclamamos que se incluyan, dentro de los equipos pedagógicos, a los especialistas en lengua de signos, que actúan como modelo lingüístico y de identificación para los niños y niñas sordas en las primeras etapas de la educación. La promoción de la identidad lingüística y cultural de las personas sordas a la que apunta el artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, requiere que estos menores puedan educarse en su lengua natural y ser partícipes de espacios agrupados, que no segregados, junto a iguales sordos y referentes adultos sordos que contribuyan a la construcción de una imagen positiva de sí mismos.

Otra cuestión que nos preocupa es que el peor o mejor acceso a la educación siga dependiendo, en gran medida, de la comunidad autónoma donde resida cada alumna o alumno. Es habitual que las familias que viven en pequeñas ciudades o en zonas rurales, no puedan elegir para sus hijos e hijas una educación bilingüe que incorpore la lengua de signos. En este sentido, nuestra postura es firme: la educación en lengua de signos para el alumnado sordo y sus familias es un derecho, y nunca un privilegio que dependa de territorios, de mayorías, de recursos económicos, o de sensibilidades.

¿En qué momento se encuentra el desarrollo de la Ley 27/2007 de reconocimiento de las lenguas de signos españolas?

Para la CNSE, para las personas sordas signantes, es muy importante abordar la lengua de signos española y la lengua de signos catalana desde la perspectiva de los derechos lingüísticos, y ser percibidas como una minoría lingüística y cultural con identidad propia.

En este sentido, confiamos en que el Reglamento que desarrolle la Ley 27/2007 sea garantista y permita a las personas sordas acceder a los servicios y recursos disponibles para el conjunto de la ciudadanía a través de su lengua natural, y contribuya a acabar con la privación lingüística que afecta a este colectivo. Y por supuesto, que vea pronto la luz. Porque las personas sordas, la infancia y la juventud sorda, las familias, las mujeres sordas, las personas mayores sordas, etc., no podemos esperar más.

En cuanto a la protección y preservación de estas lenguas, apremiamos, asimismo, a su incorporación en la Constitución Española y en la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, y reclamamos que se haga efectiva la declaración de la lengua de signos española y la lengua de signos catalana como manifestaciones representativas del Patrimonio Cultural Inmaterial de nuestro país.

También hace algún tiempo, nos comentaban desde CNSE que el uso de audífonos e implantes sustituye, en ocasiones, el conocimiento de la lengua de signos. Imagino que esto no habrá cambiado. Desde CNSE, ¿su apuesta está en el conocimiento de la lengua de signos frente a los dispositivos?

Los audífonos y el implante coclear son ayudas técnicas a la audición cuyo uso es perfectamente compatible con el de la lengua de signos. De hecho, la lengua de signos, entre otras cosas, ayuda a dotar de significado aquellos sonidos que percibe una persona con implante coclear o audífono, y a comprender y dar sentido a los mensajes en lengua oral. Algunas personas sordas llevan estas ayudas técnicas. Otras no. Y quienes las llevan pueden tener, además, la lengua de signos como lengua natural o no. En eso reside la diversidad comunicativa del colectivo.

El problema surge cuando se condiciona a las familias para que no acepten que al mismo tiempo que sus hijos e hijas sordos hacen la rehabilitación de la audición y del habla, puedan ir aprendiendo también la lengua de signos. Solo si la rehabilitación fracasa, entonces se les permite usar la lengua de signos, perdiéndose un tiempo precioso.

Recordemos que la mayoría de las niñas y niños sordos proceden de familias oyentes y que los profesionales sanitarios, una vez detectada la sordera, nunca te van a hablar de la lengua de signos; es más, estos y otros profesionales educativos te van a decir que no la uses porque creen que perjudica al habla, algo que está comprobado que es absolutamente falso. Si nadie explica a estos padres y a sus educadores en qué consiste la lengua de signos, es muy difícil que puedan recibir una atención temprana completa y acceder a una comunicación bilingüe o incluso plurilingüe de forma normalizada.

En la CNSE tenemos muy claro que todos los recursos suman. De hecho, abogamos por un modelo de educación inclusiva en el que tenga cabida el enfoque bilingüe intermodal o plurilingüe (dos o más lenguas, al menos una de signos y una oral) en entornos donde también haya otras niñas y niños sordos.

Imponer a las familias y al propio alumnado la condición de no utilizar la lengua de signos es una aberración que no solo contraviene la ley, sino que afecta gravemente al desarrollo lingüístico, cognitivo y psicosocial de niños y adolescentes sordos y vulnera gravemente sus derechos fundamentales. Como también lo es cuestionar las ayudas técnicas, los intérpretes de lengua de signos, los asesores sordos especialistas en lengua de signos, y las adaptaciones que requieran los estudiantes sordos para avanzar en su vida académica.

¿Por qué es importante celebrar un día como hoy, de la lengua de signos?

El Día Nacional de las Lenguas de Signos Españolas se adoptó en 2014 en Consejo de Ministros. Desde entonces, se celebra cada 14 de junio, ya que ese mismo día de 1936 se constituyó la Confederación Estatal

de Personas Sordas (CNSE), entidad que junto a su red asociativa ha hecho posible que estas lenguas, la lengua de signos española y la lengua de signos catalana, sean valoradas en sociedad.

En este sentido, el fomento de las lenguas de signos es una labor tan importante como incesante, a la que aún le queda camino por recorrer. Fechas tan señaladas como la de hoy tienen que servir para continuar impulsando los derechos lingüísticos y culturales de las personas sordas signantes. Hoy, 14 de junio, se reconoce, entre otras, la actividad de nuestro movimiento asociativo que, sin duda, sirve de energía para continuar avanzando en la normalización sociolingüística de la lengua de signos

Save the Children propone una ayuda universal de 100 euros para apoyar a la crianza

La oenegé publica un informe sobre la situación de la crianza en España con datos comparativos entre 2018 y 2022. El coste de la crianza ha aumentado, de media, un 15 %, por encima del IPC, con importantes diferencias territoriales. Save the Children aboga por ayudas vía IRP y reducciones del IVA en algunos productos.

Redacción - Diario de la Educación. 14/06/2022

Que la situación de la infancia en España no es buena, lo llevan años denunciando muchas organizaciones. Save the Children es una de ellas. Desde la crisis de 2008, la infancia y la adolescencia se convirtieron en el nicho social en peor situación económica, por encima de las personas jubiladas. Entre otras cosas, porque tener hijos puede ser un problema que empuje a muchas personas hacia la pobreza y la exclusión social.

Por este motivo, Save the Children acaba de editar un nuevo informe sobre lo que supone la crianza en España, con cierta comparación entre la situación en 2018 y 2022, pandemia y guerra de Ucrania mediante. Ambos factores, el último por su importante impacto en el IPC de buena cantidad de productos, están afectando negativamente a la situación de las familias a la hora de pagar los gastos que supone tener uno o más hijos al cargo.

La organización, explicó Alexander Elu, experto en pobreza de la ONG, ha elaborado el estudio haciendo un cálculo, sobre la base de 12 productos y servicios básicos, de cuánto es el coste de la crianza. Ítems como comida, vestido, educación, vivienda y suministros... La cifra media del gasto, teniendo en cuenta las CCAA en las que opera Save the Children, es de 672 euros mensuales, frente a los 578 de 2018. En aquel año, hicieron el estudio a partir de julio y en 2022, hasta marzo. En este periodo, el IPC subió 11,3 %, 3,2 puntos menos de lo que ha subido el coste de la crianza entre ambos momentos.

Según Elu, los ítems que más han subido sus precios en este tiempo han sido la alimentación, los gastos de conciliación (educación infantil, las actividades extraescolares...), gastos extraordinarios (como regalos o vacaciones), la educación o la vivienda. Aunque, sin duda, lo que más ha subido han sido los gastos de suministros, hasta un 53 %.

Pero este gasto medio esconde importantes diferencias que la organización ha separado en tres bloques. El primero de ellos, el territorial. No es lo mismo criar en Andalucía (en cuya capital se presentó el informe) que hacerlo en Cataluña. En la primera el coste es de 641 euros mensuales, mientras que en la segunda asciende a 819 euros, un 27,8 % más caro.

Tampoco es lo mismo si se tiene en cuenta la edad de la o el menor. Save the Children ha creado diferentes grupos según las edades: 0-3, 4-6, 7-12 y 13-17. Según ha explicado Elu, los gastos asociados a la crianza aumentan en paralelo a la edad de las y los menores, siendo menores en el primer tramo y mayores en el último (516 euros de media en el 0-3 y 734 entre los 13 y los 17). Algo, comentó, que contrasta con las ayudas habituales que se centran y son más cuantiosas en los primeros años de vida.

El tercer factor de gran influencia es el de los ingresos de las familias. Según los cálculos de Save the Children, para las familias por debajo del umbral de la pobreza la crianza supone el 54 % de sus ingresos; no ganan lo suficiente. Unos 900.000 hogares se encuentran en esta situación. «La crianza es un auténtico drama» para este colectivo, según explicó Elu. Junto a estas, están los hogares del centro de la distribución de ingresos, en las que el coste de la crianza supone un 47 % de sus ingresos. En este sentido, comentó que es necesario que, por una parte, haya ayudas focalizadas, para las familias que están en peores condiciones, pero también debe ponerse el foco en el resto como una forma de «reconocer la importancia de la crianza para el bienestar de todos», una «necesidad de país».

Propuestas

Por este motivo, la oenegé apuesta por una ayuda de 100 euros, universal, por la vía del IRPF que llegue a todas las familias con menores de 0 a 17 años. Sin excepción. Según explicó Elu, las medidas que se contemplan en la renta, hoy día, favorecen ampliamente a las familias de más ingresos mientras que las que se

encuentran en peor situación no tienen acceso a ellas, entre otras cosas, porque no coticen lo suficiente o no tengan obligación de declarar. «Las deducciones, hoy, ayudan a las familias de rentas altas», aseguró.

Lo que plantean es que todas las familias puedan acceder a estos 100 euros, bien vía deducciones o ingresos por la renta. Una cantidad que podría llegar a suponer el 15 % del gasto mensual en crianzas de estas familias, aseguran desde la organización. Y, además, supondría el acceso a la ayuda a muchas familias que, por diferentes razones, tienen derecho a acceder a otras cuantías pero no lo hacen, bien por desconocimiento, por vergüenza o miedo al estigma o por dificultad de acceso. Esta ayuda supondría, como explicó Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política en Save the Children, 5.700 millones de euros al año.

Además, comentó Alexander Elu, el percibir esta ayuda no tendría por qué interferir en recibir otras más focalizadas en sectores sociales más vulnerables. Se trata, en definitiva, de «universalizar por abajo» y no por arriba.

Junto a esto, Save the Children apuesta por dos rebajas en el IVA de dos productos importantes. Por una parte, los de higiene femenina y, por la otra, los pañales. En el primer caso, aboga por una bajada al tipo súper reducido del 4 % para que suponga un ahorro para los hogares de 7,3 millones de euros, sobre la base de que hay 2,5 millones de chicas entre los 13 y los 17 años en España.

En cuanto a los pañales, también abogan por una reducción del IVA al 10 % para que se beneficiaran las familias del 1,3 millones de criaturas de 0-3 años. Estos hogares, en conjunto, dispondrían de 70,4 millones de euros para otros gastos. Si el tipo bajara el 4 %, el ahorro sería de 108,3 millones.

«El Estado tiene la obligación de contribuir para que la infancia desarrolle plenamente», defendió Catalina Perazzo, directora de Incidencia Social y Política en Save the Childre, quien insistió en que España tiene un déficit histórico en políticas de apoyo a la crianza. Hasta el punto de que suponen en 1,3 % del PIB, frente a la media europea del 2,3 %.

Andalucía: un sistema educativo a la espera de despegue

Es indudable que Andalucía ha mejorado mucho en los últimos cuarenta años. Se han solucionado problemas históricos y se ha equiparado la educación andaluza con el resto de regiones y con los países del entorno. Ahora el reto es conseguir que la educación andaluza despegue y mejore los indicadores que aún nos atan, para lo cual será necesario compromiso social para luchar contra la desigualdad y la pobreza, inversión en la red pública de educación y formación profesional como garante de calidad y equidad y políticas sensatas que no creen mayor desigualdad y que nos permitan acelerar nuestra historia y despegar.

Fernando Trujillo. 16/06/2022

Entre los años 2013 y 2015 tuve la suerte de ser el coordinador pedagógico del programa educativo “Proyecto Lingüístico de Centro” (PLC) de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Algunos años antes ya había colaborado con la Consejería en diversos programas (Plurilingüismo, Profundiza, etc.) y desde muchos años antes he sido -y sigo siendo- un asiduo colaborador de la red andaluza de centros de formación del profesorado.

Como coordinador del PLC recuerdo especialmente una ocasión en la cual celebramos un encuentro formativo en Huelva y, justo al día siguiente, otro en Almería. Recorrer los más de quinientos 500 que separan Huelva de Almería me ayudaron a tomar conciencia de una realidad: la dificultad de hacer simplificaciones sobre la educación andaluza, que atiende a una población y a un territorio mucho mayor y diverso que la mayoría de nuestras comunidades autónomas.

Por mencionar algunos datos, el sistema educativo andaluz atiende a casi un millón ochocientos mil estudiantes, la gran mayoría en centros públicos (concretamente, 1.370.814, según los datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional) y para ello cuenta con 126.049 docentes. Portugal apenas tiene 100.000 estudiantes más en todo su territorio.

Para entender la educación andaluza y la evolución que ha disfrutado en la segunda mitad del siglo XX suelo recomendar la lectura de **Campos de Níjar**, de Juan Goytisolo, que narra su viaje en los años 50 a Níjar y el Cabo de Gata. Como andaluz, la lectura de este libro es demoledora porque el escenario que describe es desolador desde el comienzo del libro: “Recuerdo muy bien la profunda impresión de violencia y pobreza que me produjo Almería...”. Además, con un solo diálogo resume bien la situación de la educación en la región en los años 50:

«- Aquí los chavales empiezan a trabajar a los siete años- comenta mi vecino.

- ¿No van a la escuela?

- Los padres no les dejan y, a su modo, tienen razón. El hambre les espabila más aprisa».

Pobreza, desigualdad, abandono institucional y analfabetismo son algunas palabras que podrían resumir la situación social y educativa andaluza durante la dictadura y hasta que en 1982 la Consejería de Educación asume la competencia, ganada a pulso con el Estatuto de Autonomía, y se empiezan a crear las bases del nuevo sistema educativo andaluz.

Desde entonces, la educación andaluza ha avanzado hasta ponerse a una altura comparable con el resto del país. Como afirman Manuel A. Río Ruiz y Rubén Martín Gimeno (2017: 136), “una vez señalado el peso de la

historia sobre la estadística educativa andaluza, debe también subrayarse que Andalucía ha avanzado en pocos terrenos tanto como en los niveles formativos de su población”.

Así, en la mayoría de los parámetros utilizados para comparar comunidades autónomas, Andalucía ha conseguido superar su propia historia y se encuentra cerca de la media nacional. Pongamos dos ejemplos utilizados habitualmente: la finalización de la segunda etapa de educación secundaria o haber realizado estudios superiores. En ambos casos Andalucía está ya cerca de la media nacional, como se puede comprobar a continuación.

Es decir, en los últimos cuarenta años, entre 1982 y 2022 se ha avanzado lo suficiente para salvar con dignidad la distancia histórica que separaba educativamente Andalucía de otras regiones hasta el año 82.

Ahora la cuestión es si las andaluzas y los andaluces debemos resignarnos a estar por debajo de la media nacional y a cierta distancia de quienes ocupan los primeros puestos en cada tabla: ¿debemos seguir siendo una de las comunidades autónomas con mayor tasa de abandono escolar temprano, con menor tasa de finalización de secundaria y bachillerato, con mayor tasa de alumnado repetidor y con una peor tasa de idoneidad de todo el territorio nacional? Esa es la pregunta que deberían hacerse nuestros representantes políticos en estos días previos a las elecciones andaluzas del 19-J y lo que deberíamos exigir a cada partido como prioridad para todos sus programas electorales.

Gráfico: Evolución del porcentaje de población de 20-24 años que ha alcanzado al menos el nivel de 2ª etapa de Educación Secundaria.

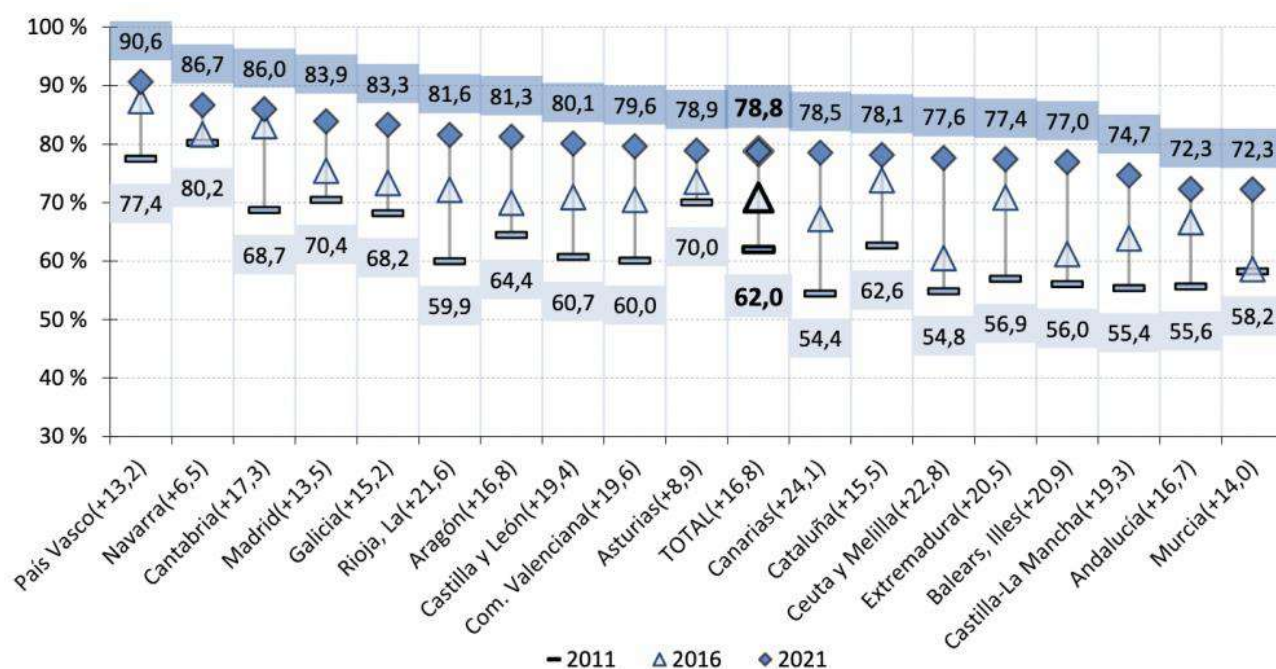
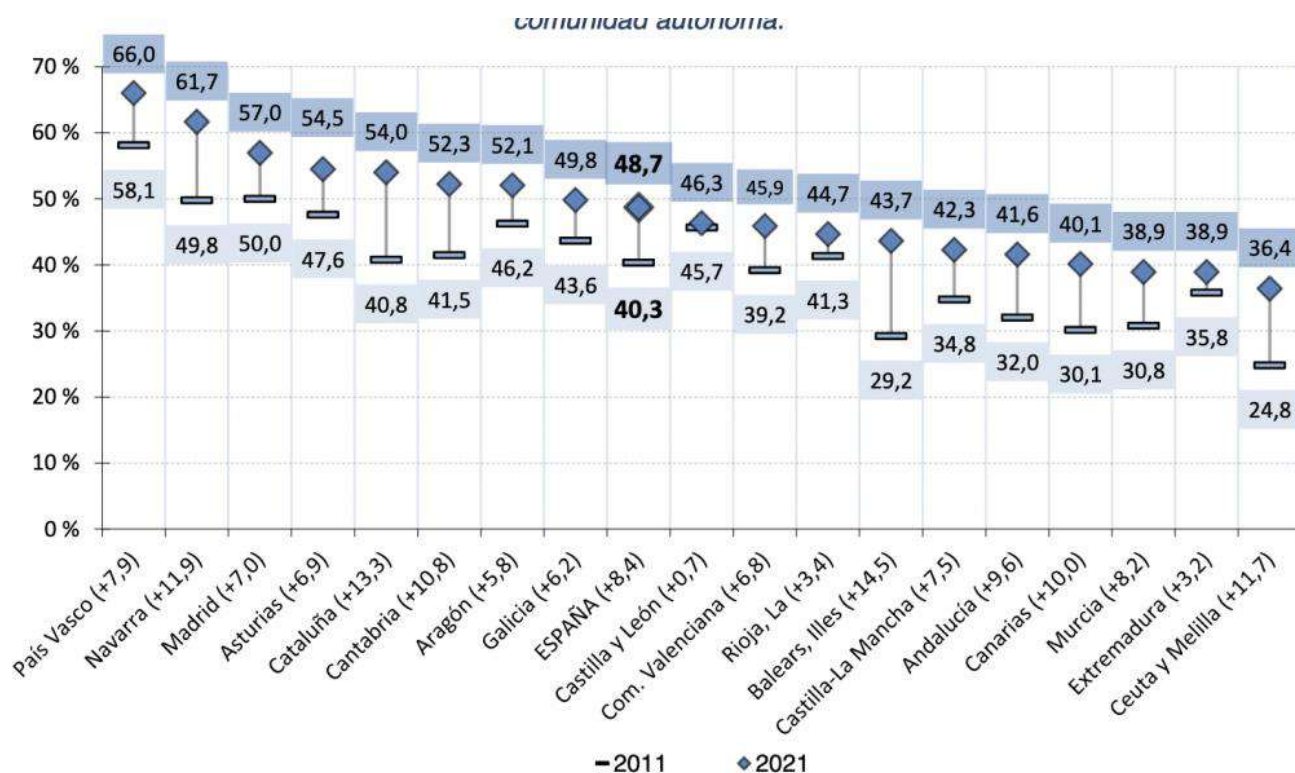
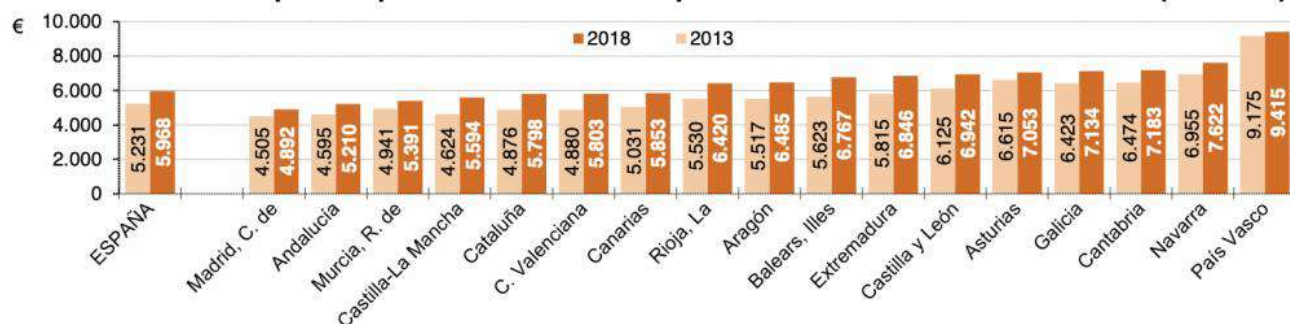


Gráfico: Evolución del porcentaje de población de 25-34 años con nivel de Educación Superior por comunidad autónoma



Los valores entre paréntesis corresponden a la variación con respecto a 2011.
 Enlace: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/laborales/epa/nivfor//l0/&file=nivfor_4_01.px&type=pcaxis&L=0%20

Para ello será necesario afrontar algunos retos de manera urgente, comenzando por la inversión: el Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2021, publicado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, sitúa a Andalucía, junto a Madrid, como la comunidad autónoma con menor gasto público por alumno en centros públicos no universitarios.



Fuente: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>

En este sentido, a pesar de que el porcentaje global del presupuesto andaluz dedicado a educación es importante, el margen de mejora en gasto público por alumno es evidente y su asunción por parte de los futuros responsables del gobierno andaluz es más que necesario. De la inversión depende no sólo la contratación de profesorado sino también la creación y renovación de centros educativos así como otras cuestiones importantes aunque menos “visibles”: disminución de la ratio para ofrecer una educación más personalizada, mejoras en atención a la diversidad, digitalización del sistema educativo, adecuación y climatización de los centros educativos, creación de laboratorios y bibliotecas, espacios deportivos, actividades extracurriculares, formación del profesorado, desarrollo de la FP y la educación de personas adultas, etc.

A partir de aquí, la clave es insistir en aquellos aspectos que han contribuido a la mejora de la educación en estos cuarenta años: una apuesta decidida por la escuela pública como garante de educación de calidad para todo el alumnado y el territorio andaluz (incluida sus zonas rurales), confianza y apoyo al profesorado como principal agente de mejora, alianzas entre escuela y familia para apoyar juntos el proceso educativo y creación de oportunidades de aprendizaje rico y profundo para todo el alumnado, con una mirada atenta a las necesidades específicas que cada alumna y alumno pueda requerir.

En este sentido, es interesante destacar la clave oculta de la continuidad en la política educativa andaluza. A pesar del cambio de gobierno en la última legislatura, en realidad el nuevo gobierno de PP y Ciudadanos, con poca experiencia en gestión educativa, asumió a buena parte del equipo técnico de la Consejería del PSOE y, con el equipo, las principales políticas que se estaban desarrollando anteriormente. Es decir, a pesar de la mucha retórica desplegada en torno al “cambio” como nueva consigna, que se ha visto reducida a cuestiones menores y a algunos errores como la desaparición de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, la gestión educativa del nuevo gobierno ha sido básicamente continuista con la actividad del gobierno anterior, si obviamos ciertos pasos, incipientes y más o menos dubitativos aunque preocupantes, en beneficio de la privatización del sistema, más evidente en formación profesional o educación superior que en educación obligatoria.

Si a esta continuidad se suma una oposición de perfil poco combativo por parte del principal partido de la oposición, el buen talante personal del consejero, Javier Imbroda, -tristemente fallecido poco antes de acabar la legislatura- y la inyección económica ofrecida por el Gobierno de España a las comunidades autónomas, que ha permitido al gobierno andaluz apuntarse logros que se deben a la financiación europea y nacional, el resultado es una legislatura con pocos sobresaltos y sin grandes movilizaciones, aunque tampoco con avances sustanciales en los principales indicadores que hemos comentado anteriormente.

Entre los desarrollos pendientes, hay algunas demandas obvias: en el plano de la atención a la diversidad, la mejora de la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo pasa por la mejora de los equipos de orientación, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje, fundamentalmente; además, en una comunidad autónoma marcada por la desigualdad, el desempleo y la pobreza, es urgente que se dote a los centros de manera suficiente con educadores sociales y personal técnico de integración social. Sin este tipo de medidas, junto con otras en el plano económico y social, será difícil incidir en la tasa de fracaso o abandono escolar o en la tasa de idoneidad del sistema educativo andaluz.

Por otro lado, la formación profesional andaluza requiere una reflexión en profundidad que no sólo afecta a la Consejería de Educación sino a todo el Gobierno, la sociedad y el tejido empresarial andaluz. Según el Observatorio de la Formación Profesional¹, Andalucía se encuentra ligeramente por debajo de la media nacional en población titulada en FP y también en población de 25 a 64 años que participa en educación o formación, aunque se ha pasado en FP dual de 12 proyectos y 207 estudiantes en el curso 2013-2014 a 664 proyectos y más de 9.000 estudiantes en el curso 2021-2022.

En este sentido, es trascendental que la FP andaluza siga mejorando y creciendo hasta convertirse en un motor de empleo y de emprendimiento. Para ello es fundamental que el Gobierno andaluz defina su estrategia en relación con la FP, donde suenan demasiadas campanas de privatización sin que la oferta pública sea aún satisfactoria a pesar de su crecimiento. La formación profesional es una apuesta estratégica para la región y debe garantizarse, además, el acceso a ella de todo el alumnado que lo desee y cumpla los requisitos con los criterios de la educación pública: inclusión, equidad y calidad.

Por último, la educación de personas adultas, como ocurre en buena parte del país, sigue siendo invisible en el catálogo de actuaciones a realizar. La labor que se está realizando desde los centros de educación de personas adultas incide directamente en el bienestar de la población más desfavorecida: mejora la empleabilidad, promueve la inclusión social y garantiza la equidad; sin embargo, nada de esto hace que se le preste la atención debida, que se refuerce la red de centros y se dote de personal docente y de administración y servicios a unos centros educativos absolutamente necesarios en una región como Andalucía.

En definitiva, es indudable que Andalucía ha mejorado mucho en los últimos cuarenta años. Se han solucionado problemas históricos y se ha equiparado la educación andaluza con el resto de regiones y con los países del entorno. Ahora el reto es conseguir que la educación andaluza despegue y mejore los indicadores que aún nos atan, para lo cual será necesario compromiso social para luchar contra la desigualdad y la pobreza, inversión en la red pública de educación y formación profesional como garante de calidad y equidad y políticas sensatas que no creen mayor desigualdad y que nos permitan acelerar nuestra historia y despegar

Cuadernos de Pedagogía / ESCUELA

Marc Prensky: «La educación ya se ha vuelto obsoleta»

El investigador destaca que hoy «el currículo» es un concepto totalmente desfasado. Es solo un medio de control lo que necesitamos son 2.000 millones de currículos — uno para cada joven en el mundo

Noelia García Palomares. 10-6-2022

Escritor, consultor, futurista, visionario e inventor. Ese es Marc Prensky. Internacionalmente aclamado por reinventar el proceso de aprendizaje, combinando la motivación de los videojuegos y otras actividades altamente atractivas con el contenido más arduo de la educación. Es conocido también por su visión práctica que acuñó términos como nativo e inmigrante digital, y ha escrito siete libros y dado charlas en más de 40 países.

Recientemente, ha participado en uno de los workshops del Colegio Internacional SEK Catalunya en los que sus alumnos han reflexionado y debatido sobre cómo las nuevas generaciones pueden contribuir desde su posición a transformar la sociedad. Para Prensky, el principal desafío actualmente es la actitud. Cree fervientemente que la tecnología es tan básica para la educación hoy como lo son la lectura y la escritura.

El entorno en el que se mueven los jóvenes, las facilidades en el acceso a la información, el constante bombardeo de elementos que les llaman la atención en internet, la televisión, etc., los han convertido en individuos muy distintos. Por tanto, es necesario una comprensión de manera holística y, sobre todo, un reciclaje de los docentes.

¿Cómo debe reinventarse el sector educativo en la era post-Covid-19?

Lo que falta en la educación en todo el mundo es un sentido de logro e impacto en el mundo real por parte de los jóvenes. La educación ha sido completamente «secuestrada» por el paradigma académico de «aprender» y particularmente de aprender por adelantado. La educación debe escapar de esto o se debe establecer un sistema separado al mismo tiempo.

Usted indicó que la educación tiene que cambiar porque será obsoleta en 20 años. ¿Se ha vuelto obsoleta?

La educación ya se ha vuelto obsoleta, aunque aún continúa, porque los jóvenes se han vuelto mucho más capaces y ya no necesitan que se les enseñe un plan de estudios «estándar» por adelantado. Los jóvenes pueden, si se guían bien, establecer sus propias metas y hacer lo que sea necesario para alcanzarlas. De hecho, años de aprender cosas del pasado por adelantado se ha convertido en un obstáculo.

¿Cómo debe adaptarse el currículo para satisfacer las necesidades de la educación actual?

«El currículo» es un concepto totalmente desfasado. Es solo un medio de control. lo que necesitamos son 2.000 millones de currículos — uno para cada joven en el mundo, cada uno basado en quiénes son y qué quieren lograr.

En cuanto al futuro, ¿podría predecir cómo será la educación de mañana?

La educación, en el sentido en que la conocemos hoy en día en todo el mundo, probablemente continuará para siempre como un nicho menor para aquellos pocos con una inclinación académica (al igual que la enseñanza del griego antiguo todavía existe en la actualidad). Para todos los demás, surgirá un sistema separado de empoderamiento, logro e impacto.

¿Qué es el empoderamiento y cómo sucede?

El empoderamiento es una alternativa a la educación académica que es muy diferente. No se basa en el objetivo de «aprender», sino en el objetivo de «lograr en el mundo real con impacto.» Por supuesto, el aprendizaje ocurrirá como un subproducto del logro, pero no es el enfoque principal. El objetivo principal es impacto positivo medible.

El proceso de empoderamiento consiste en realizar continuamente pequeños proyectos en equipo, durante varios años. Los dos criterios para los proyectos de empoderamiento son que (1) sean autoelegidos (y no dados o impuestos, incluso como una opción) y (2) que se completen y muestren un impacto positivo medible en otros y en el mundo (y no solo en el equipo).

Los proyectos utilizan una metodología organizada, como Feel-Imagine-Do-Share (FIDS).

Los lugares donde se realizan tales proyectos se conocen, genéricamente, como CENTROS DE EMPODERAMIENTO. Estos pueden estar dentro de grupos existentes como Scouts o 4H, dentro de empresas, en organizaciones extraescolares e incluso dentro, o asociados con, escuelas. Es importante destacar que, cuando están dentro de las escuelas, no son un complemento de lo académico (como «proyectos finales»), sino una alternativa diferente.

Design for Change es una organización que es muy buena para realizar este tipo de proyectos con profesores individuales de todo el mundo, en más de 60 países.

Los proyectos de empoderamiento requieren habilidades de orientación y entrenamiento diferentes a las de la enseñanza de materias académicas. Los centros de empoderamiento, por lo tanto, es mejor mantenerlos separados y no «integrados en la educación académica». Intentar hacer dicha integración con demasiada frecuencia da como resultado metodologías «pedagógicas» alternativas sin impacto como el «aprendizaje basado en proyectos».

El empoderamiento emociona a los estudiantes no a través del «aprendizaje», sino a través del «logro». Como dijo célebremente Thomas Carlyle: «Nada construye la autoestima y la confianza en uno mismo como el logro».

Mi predicción, y esperanza, es que el empoderamiento eventualmente reemplazará la educación académica en la mayor parte del mundo, porque es mucho más útil.

¿Considera que es necesaria una mayor innovación educativa para aprovechar las nuevas tecnologías aplicadas a la educación?



Creo que ha habido muy poca «innovación» más allá del «Museo en línea de la educación del siglo XX» de Sal Khan (Khan Academy), que es simplemente «poner el aula en línea». La mayor parte de la EdTech actualmente sobrevalorada no es más que repetir lo que hemos hecho en el pasado: proporcionar contenido y medir y rastrear cuánto «entró».

He propuesto una nueva categoría—EMPOTECH—*tecnología para Empoderar a los jóvenes para lograr proyectos del mundo real con impacto logrado en el mundo*. Los ejemplos de EMPOTECH pueden incluir: *software* que ayuda a los jóvenes a comprenderse mejor a sí mismos, *software* que los ayuda a formar equipos con compañeros de ideas afines en todo el mundo, *software* que ayuda a los equipos a encontrar entrenadores de proyectos (y que ayuda a los entrenadores a encontrar equipos), *software* que ayuda a los equipos a encontrar proyectos ya realizados o en curso, — *software* que ayuda a gestionar proyectos de equipos en todo el mundo a través de zonas horarias, y más.

Nuestros jóvenes realmente necesitan más de esto para prepararse para su futuro.

En este nuevo modelo educativo en el que se espera que convivan la formación presencial y online, ¿cómo crees que las pantallas interactivas podrían ayudar a los docentes a hacer su trabajo?

El modelo y trabajo de «enseñar contenidos a grupos de alumnos por adelantado», ya sea presencial u online, es un concepto totalmente obsoleto. Continúa solo porque aún no hay una alternativa disponible.

Cuando una persona necesita aprender algo para realizar un proyecto, casi siempre es más fácil aprender de la tecnología, que está cada vez más disponible. Pero un buen instructor siempre puede ayudar.

¿Es necesario un cambio radical en las metodologías de enseñanza para poder utilizar las TIC con éxito en las aulas?

No necesitamos nuevas metodologías de enseñanza para usar las TIC, y no necesitamos usar las TIC en las aulas—porque ya no necesitamos aulas ni enseñanza de niños en «clases». Lo que sí necesitamos usar es las TIC para realizar proyectos del mundo real. Así es como los jóvenes deberían pasar casi todo su tiempo.

¿Cómo un uso razonable de la tecnología puede permitir a los docentes mejorar su eficacia profesional?

La «eficacia profesional» de los docentes es otro concepto obsoleto. La efectividad de los maestros está disminuyendo radicalmente. Esto no es culpa de los profesores, que se están esforzando mucho. Es, más bien, que la «profesión docente» en la que se encuentran ya no es efectiva para el tipo de cosas que ahora necesitamos hacer. Entonces, por supuesto, estar en una profesión que ahora no es necesaria (a excepción del «control») los maestros están frustrados.

Lamentablemente, mejorar en algo que ya no funciona en el mundo no resolverá el problema.

Los nativos digitales son capaces de comprender de forma casi intuitiva el funcionamiento de tecnologías que podrían resultar complejas para las generaciones anteriores. Sin embargo, ¿podríamos hablar de un verdadero entendimiento que incluya no solo los aspectos prácticos, sino también los culturales, sociales, etc.? ¿Se está dejando de lado la reflexión y la búsqueda de una conciencia crítica en favor de la funcionalidad?

Nacer en el mundo digital y crecer con la tecnología a tu alrededor te da una mejor oportunidad de entender la tecnología de manera intuitiva, aunque no todos lo hacen. Pero para las implicaciones culturales y sociales, no hay una sola verdad: la «Conciencia Crítica» de una persona es el «No estoy de acuerdo» de otra persona.

Por ejemplo, algunos adultos consideran que el uso extensivo de los teléfonos móviles por parte de los jóvenes les resta valor a su humanidad. Nos veo, más bien, convirtiéndonos en un nuevo y diferente tipo de humano que es simbióticamente híbrido con nuestra tecnología. Veo el uso intensivo de los teléfonos móviles por parte de los jóvenes como parte de su proceso emergente de convirtiéndose en simbiótico con la tecnología, y veo que esto los hace MÁS humanos, en un sentido futuro del término. Esto es cierto incluso si todavía se están resolviendo las formas de usar los dispositivos de manera efectiva. Hay muchas facetas e implicaciones en nuestro nuevo mundo lleno de tecnología. Pero no existe tal cosa como un «verdadero entendimiento». Cada uno lo veremos a nuestra manera y, con suerte, de una manera positiva para nuestros jóvenes.

¿Qué factores hacen que los países sean líderes en educación y tecnología?

Dichos factores incluyen más jóvenes que realizan proyectos que impactan en el mundo real. Incluyen gobiernos que brindan a todos «acceso siempre en tiempo real» a la web (AORTA) a un costo asequible o sin costo alguno. A Incluyen académicos y expertos que pasan menos tiempo enfocándose en posibles resultados culturales y sociales negativos por adelantado (la tecnología avanza demasiado rápido para eso), pero reaccionando, más bien, de manera útil una vez que suceden las cosas.

Por ejemplo, actualmente necesitamos reaccionar a nuevos tipos de influencias culturales, a la manipulación de los jóvenes por parte de los adultos a través de la tecnología y a nuevos tipos de presiones de los compañeros. Y lo haremos. Sin embargo, veo demasiadas personas que actualmente se exceden en cosas como la privacidad, tratando de proteger lo que ha sido importante para ellos en el pasado. Creo que estos intentos bien intencionados pero equivocados de retroceder y «proteger» las cosas del pasado no ayudan al futuro ni a las personas que vivirán allí. Deje que la gente del futuro descubra lo que necesita. La humanidad sigue adelante. La «educación» no es más que un artefacto aún persistente del siglo XX y de antes.

¡Bienvenidos a la Nueva Era del Empoderamiento!

¿Adoctrinan los libros de texto? OPINIÓN

«El libro de texto es un recurso más. No el único. Y los hay de todos los colores. Sólo deben respetar el currículo oficial. Además, los elige libremente el profesorado. Quienes dicen que adoctrinan, así, sin matizar ¿creen en la autonomía de centro?»

Jesús Jiménez. 10.06.2022

Adoctrinar sí que se adoctrinaba en la dictadura. En todos los escenarios. En la escuela, por supuesto. Eran los tiempos de la enciclopedia. De las lecciones patrióticas. De la leche en polvo. De la estufa de leña. De los castigos corporales. Del nihil obstat en los manuales escolares. Casi el único recurso disponible en las aulas. Para adoctrinar en el pensamiento único. Pero ese tiempo ya pasó. Queda muy lejos. Aunque algunas informaciones recientes vengan ahora diciendo que los actuales libros de texto adoctrinan. ¿A quien? ¿Al alumno? ¿O también al profesor que sólo lleva en su clase un único libro de texto?

Unas cortas reflexiones para intentar poner las cosas en su sitio sobre los actuales libros de texto.

Primera, que técnicamente son buenos. Algunos, muy buenos. Desde luego, de bastante mejor calidad que los de otros países próximos al nuestro. Buena encuadernación. Excelentes infografías. Papel satinado en algunos casos. Maquetación clara y equilibrada. Algo más discutible el lenguaje empleado. En bastantes casos, no adecuado al nivel de comprensión del alumno. Párrafos crípticos, en ocasiones, por aquello de ajustarse a la doble página para cada tema.

Segunda, que pueden contener errores. Evidentemente, como cualquier otro libro. Los contienen, seguro, en varias áreas y materias. Unos, ideológicamente «intencionados». Otros, simples fallos u olvidos por descuido. En todo caso, esos errores serán achacables a los autores que los firman. O a la editorial que lo publica. Solo a ellos.

Tercera, que los contenidos varían de unos a otros. Sobre todo, en la forma de enfocarlos. Hubo un tiempo en el que algunas editoriales tiraban dos ediciones diferenciadas: la «clásica» para el profesor tradicional y la «moderna» para el más innovador. Pero todos, sin excepción, están obligados a atenerse al currículo oficial. Que fija cada comunidad autónoma respetando las enseñanzas mínimas estatales. Si no es así, la responsabilidad correspondería al propio gobierno regional. Las editoriales sólo tienen capacidad de interpretar o ampliar ese currículo. Eso sí, puede haber matices en esas «interpretaciones». Nada es neutral. Y menos, en temas sensibles como la historia.

Cuarta, que ya no existe autorización previa administrativa. Eso era en otros tiempos (Decreto 2531/1974). La supervisión de los libros de texto y otros materiales curriculares constituye parte del proceso ordinario de inspección que ejerce cada administración educativa (LOMLOE, adic. 4ª). Comprobar si contienen errores y si se atienen o no al currículo oficial, corresponde, por tanto, al servicio de inspección dependiente de la consejería de educación de la respectiva comunidad autónoma.

Quinta, que los elige el profesorado de cada centro. Concretamente, el claustro o el equipo docente de ciclo o departamento. En el ejercicio de su autonomía pedagógica. Y es de suponer que, entre tanta oferta editorial, se adoptará el libro y material curricular más adecuado. Que se tendrá en cuenta el contexto y el proyecto educativo del centro. La programación didáctica. El nivel medio del alumnado. Y que la adopción de un determinado texto se realizará comunalmente entre los componentes del equipo docente.

Y sexta, que no son (ni pueden ser) el único recurso didáctico. Existen otros muchos en el centro y en el aula: tabletas y portátiles individuales, pizarra digital, biblioteca de clase, etc. Se utilizan. En unas aulas más que en otras. Hay profesores innovadores que nunca siguieron un único manual escolar. Ni siquiera en épocas pasadas, cuando no se disponían de los actuales medios digitales. Si acaso, utilizaban textos de varias editoriales y la biblioteca escolar. Además, aprovechaban el entorno próximo, un recurso tremendamente valioso. Como pusieron de manifiesto Freinet, Kilpatrick, Alfieri, Ciari, Tonucci, etc. El pueblo y la ciudad también educan. Y ahí está el enorme potencial de las redes.

El libro de texto escolar realiza una determinada selección cultural. Ciertamente. Pero debe atenerse a un currículo oficial. Si no es así, existen mecanismos correctores. Para evitar manipulaciones y sesgos etnocéntricos o sexistas, por ejemplo. Ni está para adoctrinar ni pudiera hacerlo con éxito, aunque lo pretendiese. Solo tendría cierta capacidad de «adoctrinar» sus mensajes si fuesen la única fuente de referencia para la enseñanza y el aprendizaje. Pero la realidad actual ofrece muchas otras posibilidades. Tanto a los profesores como a sus alumnos. Que no están obligados a seguir al pie de la letra un libro de texto. Y mucho menos, un «único» libro de texto. Eso era en otros tiempos. ¿O no?

Las prácticas de la FP abren la puerta al mercado laboral

Alumnos, centros educativos y empresas defienden la importancia de la formación dentro de los centros de trabajo y esperan que la Dual reciba el empujón que necesita para convertirse en mayoritaria

Mar Lupión Torres. 13-6-2022



La Formación Profesional se ha convertido en los últimos años en un motor muy potente en cuanto a empleo e inserción laboral. Un camino que la nueva ley de FP pretende potenciar y que parece ser de vital importancia para el gobierno. Hace tan solo unos días, la Ministra de Educación y FP, Pilar Alegría, insistía en que los estudiantes de Grado Superior cotizarán a la Seguridad Social a través de un contrato de trabajo en prácticas. Los de Grado Medio, tendrán acceso a una modalidad de formación también con cotización, aunque no necesariamente remuneradas.

Está claro que la principal apuesta del ejecutivo para la Formación Profesional es poner en valor e impulsar las prácticas que los alumnos realizan en los centros de trabajo. Una labor que, hasta ahora, se ha intentado hacer a través de la FP Dual, pero que se va a generalizar en los próximos cursos cuando la nueva legislación vaya dando forma al sistema. Alma García de la Obra es embajadora de *Somos FP Dual*, una red —impulsada, entre otros, por la Cámara de Comercio de España— en la que estudiantes y exestudiantes de esta modalidad dan a conocer sus ventajas. En concreto, Alma es estudiante de Desarrollo de Aplicaciones Web del IES Sotero Galván, en Sevilla. Actualmente está ya haciendo sus prácticas y nos cuenta que «están suponiendo una gran ventaja porque lo que estoy aprendiendo ahora con la Dual, la gente lo aprende normalmente cuando los contratan. En mi instituto, el segundo año ya es de Dual casi al completo. Ese tiempo que he invertido en la empresa es tiempo que he ganado de las prácticas y de cuando ya estuviera contratada».

Alma destaca especialmente la importancia de que haya una buena coordinación las empresas, los centros y los alumnos: «si falla uno, no funciona. En mi caso, mi empresa se lo ha trabajado muchísimo. Recibe a los alumnos con un plan formativo específico y destina a una persona a que se dedique en exclusiva a la formación de los alumnos. Sin embargo, hay otras empresas que no han hecho lo mismo, que dejan a los alumnos solos. Todo depende de la iniciativa de las partes para que todo acabe bien».

Sobre el futuro, Alma ya nos avanza que «a mi ya me han dicho que me van a contratar. En general, en mi clase, todos se van a quedar en las empresas. En nuestro sector, el de la Informática, hay mucha demanda de empleo, no hay problema».

Juanjo González es director del CIFP Aguas Nuevas de Albacete, un centro en el que la Dual lleva en marcha desde hace muchos años. Tiene muy claro el papel central que las prácticas juegan tanto en la formación como en el futuro desarrollo profesional de las personas. Muestra de ello —dice— son varias experiencias que han llevado a cabo. Nos habla de la más reciente, «un Ciclo Formativo de Grado Superior de Energías Renovables gestado como una Dual de tipo A, que supone que el 40% de las prácticas curriculares han de ser en empresa. Llevamos dos promociones de la mano de IGETEAM y nos hemos convertido en referente nacional. No tenemos nada que envidiar al centro nacional de referencia de renovables». Tanto es así que «centros vascos y catalanes de FP de gran importancia han querido asociarse con nosotros en convocatorias de innovación del Ministerio de Educación y así estamos haciéndolo ya».

González defiende que «no hay FP sin empresas y no habrá empresas sin FP» y nos remite a un dato de la Asociación Europea de Centros de FP: «de aquí a 2030, el 65% de los puestos de trabajo que se creen en la Unión Europea serán de Formación Profesional y el resto de la enseñanza superior. Si esa enseñanza superior la repartimos entre grados universitarios y ciclos formativos, hablamos de más del 82% de puestos de trabajo que se van a crear en el contexto europeo». Una muy buena noticia en términos de incorporación al mercado laboral que ya se deja sentir en el CIFP Aguas Nuevas: «en el ciclo de Renovables tenemos una inserción del 100%. En el de Mantenimiento de Aeronaves, que dura 3 años, las empresas ya empiezan a querer contratar a alumnos desde el segundo curso». Con estos datos, parece lógico que haya buen feedback por parte de los estudiantes: «tenemos un sistema integrado de gestión de calidad. Los alumnos, en una valoración de sus prácticas de 1 a 5, nunca dan menos de 4. Hay alumnos que llegan sin vocación, pero, cuando en su segundo año van a la empresa a tocar máquinas, equipos y componentes, se despiertan porque es cuando ven lo que realmente pueden llegar a hacer en su vida profesional adulta».

Juanjo González cree que la remuneración y la cotización de todo este proceso «es la mejor forma de poner en valor ese período formativo y dignificar las prácticas».

La conexión empresa-centro educativo

La Cámara de Comercio de España lleva muchos años promocionando la FP Dual en nuestro país y desarrollando un Programa de Formación Profesional Dual en la Empresa para animar a pequeñas y medianas empresas a involucrarse en esta modalidad formativa. Josep Oriol Fernández Abad, del Área de Formación de la Cámara de Comercio de Tarragona considera fundamental que se facilite «la comunicación y la relación entre centros educativos y empresas. Estamos en un momento en el que la Administración ha de aportar claramente por la FP y adaptar los centros a las necesidades que tienen las empresas».

Advierte que, de no ser así, «se producirá una problemática que ya se está empezando a dar: hay empresas que no encuentran personal cualificado. Es muy grave porque necesitan gente para trabajar y no la encuentran; mientras que, por otro lado, hay gente formada en cosas que las empresas no están demandando». Defiende que los centros de trabajo «saben qué necesidades tienen ahora y qué necesidades van a tener en 10 años. Tenemos un período de tiempo para formar gente». Destaca, además, que en la FP Dual «se aprenden las

habilidades transversales, que son muy valoradas por las empresas. Hay compañías aquí en Tarragona en las que todo el mundo que empieza lo hace con una Dual. Entran con una Dual, conocen el proceso de la empresa desde el principio y, una vez dentro, en función de sus capacidades y sus estudios pueden ir creciendo».

En FPEmpresa esperan con los brazos abiertos la implantación progresiva de la nueva FP. Luis García Domínguez, su presidente, prevé un cambio de objetivos: «vamos a pasar de las actuales prácticas de unas 400 horas a estar, como mínimo 500. Hasta ahora, en la formación en los centros de trabajo, el alumno llega ya formado en prácticamente todos los perfiles, procesos y subprocesos tecnológicos alineados con los resultados de aprendizajes finales de ese título. Ahora, la empresa ya no es solo el lugar de prácticas, sino que algunos de los contenidos formativos se van a desarrollar en la propia empresa».

García Domínguez cree que «hemos hecho una muy buena labor entre todos: centros, empresas, asociaciones. Además, los propios egresados de FP han ido demostrando a quienes hacen los procesos de selección en las empresas que un titulado de Grado Medio o Superior está mejor adaptado al puesto. Hemos conseguido que las propias empresas sean conscientes: el tiempo de adaptación entre el centro y la empresa es más corto, si ha habido prácticas más aún y además tienen capacidad de crecimiento».

Sobre la inserción, reconoce que «hay mucha variabilidad. Tenemos una serie de familias profesionales donde la inserción está cercana al 100% porque son sectores emergentes o muy empleadores (mantenimiento, tecnológicos, informáticos, una parte sanitaria)». En cuanto a las titulaciones cercanas a STEM, «nos encontramos con que a la mitad de la población —mujeres- les parecen poco atractivos. Ellas se suelen decidir por otras familias profesionales pero los trabajos de mantenimiento, industriales, tecnológicos o informáticos los demandan poco y perdemos la mitad del talento. Ahí tenemos un reto muy importante».